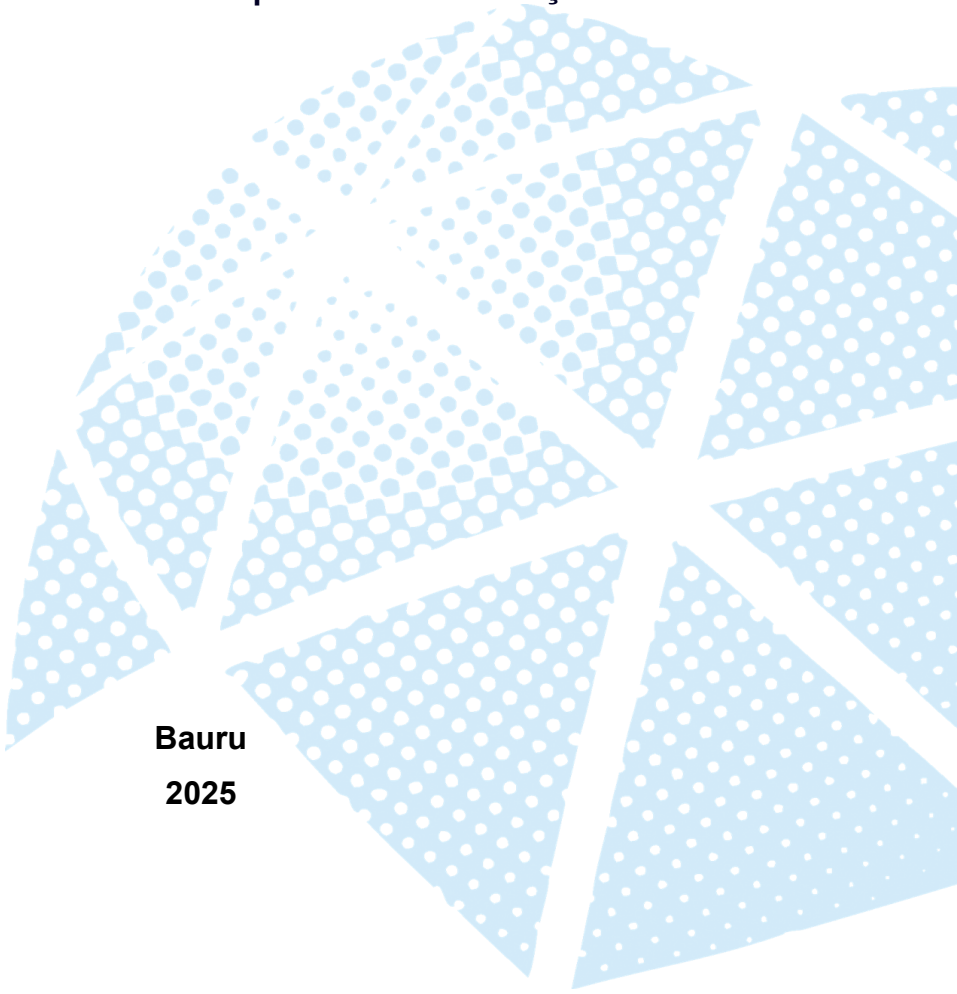


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design
Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia
Mestrado Acadêmico

MARCELA FERNANDES

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E TECNOLOGIAS: narrativas de uma
educação antirracista em tempos de necroeducação**

Bauru
2025



MARCELA FERNANDES

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E TECNOLOGIAS: narrativas de uma
educação antirracista em tempos de necroeducação

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), ao Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru, para obtenção do título de Grau Acadêmico Mestra em Mídia e Tecnologia.

Área de concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos.

Orientador: Prof.º Dr.º Juarez Tadeu de Paula Xavier.

Bauru

2025

Fernandes, Marcela

F363i

Interface entre educação, arte e tecnologias : narrativas de uma educação antirracista em tempos de necroeducação / Marcela Fernandes. -- Bauru, 2025
321 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),


Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru

Orientador: Juarez Tadeu de Paula Xavier

1. Antirracismo. 2. Tecnologia. 3. Polo Arte na Escola. 4. Arte-
educação. 5. Necroeducação.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARCELA FERNANDES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 de março de 2026, às 10h, no(a) Sala de Reuniões do CeCAPE e Sala Virtual do Google Meet: <https://meet.google.com/rqv-vzpn-rob>, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARCELA FERNANDES, intitulada "INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E TECNOLOGIAS: narrativas de uma educação antirracista em tempos de necroeducação.". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professor Doutor JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Diretoria / UNESP / Câmpus de Bauru - FAAC, Professora Doutora KARINA WOHL DE FARIAS (Participação Presencial) do(a) Departamento de Jornalismo / UNESP / Câmpus de Bauru - FAAC, Professora Doutora ROSANE DA SILVA BORGES (Participação Virtual) do(a) Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Professor Doutor JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Ao investigar as práticas pedagógicas dos participantes do Polo Arte na Escola, provenientes de diversos contextos educacionais, tempo de experiência e formação, no contexto da educação antirracista e mediação tecnológica, esse estudo abre espaço para reflexões sobre a necroeducação e a implementação da lei 10.639/2003, os desafios e avanços vivenciados no ambiente escolar na luta contra o racismo e o aniquilamento da população negra 22 anos após sua promulgação, discutindo os impactos da educação das relações étnico-raciais no campo da educação, políticas públicas e produção de conhecimento na área da Arte-educação, a partir da mediação tecnológica. No âmbito epistemológico, a pesquisa contribui para os campos da educação, arte e da Mídia e Tecnologia ao articular epistemologias como a autoetnografia e análise das narrativas docentes, reconhecendo locus da prática como espaço legítimo de produção de conhecimento. Os resultados evidenciaram que é urgente que processos formativos para professores sejam revistos na universidade e na escola, considerando centrais os saberes, epistemologias, práticas e pessoas historicamente silenciadas e invisibilizadas. No campo social e cultural, os estudos indicaram que a valorização da cultura africana e afro-brasileira na educação, aliada à arte e mediada pelas tecnologias, contribuem para a ressignificação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, fortalecendo identidades, promovendo acolhimento, pertencimento e equidade de oportunidades. Essa pesquisa reafirma o compromisso da universidade pública com a construção de uma educação antirracista, plural, crítica e comprometida com a justiça social, alinhada com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e ancorada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) números 04 (Educação de qualidade), 10 (Redução das desigualdades) e 16 (Paz, justiça e instituições eficazes), além da proposta feitas pelo governo brasileiro de uma nova ODS, a de número 18 (Igualdade étnico-racial).

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

By investigating the pedagogical practices of participants from the Polo Arte na Escola, who come from diverse educational contexts, with varying lengths of experience and training, within the framework of antiracist education and technological mediation, this study opens space for reflections on necroeducation and on the implementation of Law No. 10.639/2003. It examines the challenges and advances experienced in the school environment in the struggle against racism and the annihilation of the Black population, twenty-two years after the law's enactment, discussing the impacts of education for ethnic-racial relations in the fields of education, public policy, and knowledge production in Art Education through technological mediation. From an epistemological perspective, the research contributes to the fields of Education, Art, and Media and Technology by articulating epistemologies such as autoethnography and the analysis of teachers' narratives, recognizing the locus of practice as a legitimate space for knowledge production. The results indicate the urgent need to rethink teacher education processes in both universities and schools, placing at the center the knowledges, epistemologies, practices, and subjects that have historically been silenced and rendered invisible. In the social and cultural domain, the study indicates that valuing African and Afro-Brazilian culture in education—when combined with art and mediated by technologies—contributes to the re-signification of ethnic-racial relations in everyday school life, strengthening identities and promoting inclusion, belonging, and equity of opportunity. This research reaffirms the commitment of the public university to the construction of an antiracist, plural, and critical education committed to social justice, aligned with the United Nations' 2030 Agenda and grounded in the Sustainable Development Goals (SDGs) No. 4 (Quality Education), No. 10 (Reduced Inequalities), and No. 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions), as well as the proposal put forward by the Brazilian government for a new SDG, No. 18 (Ethnic-Racial Equality).

MARCELA FERNANDES

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E TECNOLOGIAS: narrativas de uma
educação antirracista em tempos de necroeducação**

Área de Concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos

Linha de Pesquisa: Gestão Midiática e Tecnológica

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof.º Dr.º Juarez Tadeu de Paula Xavier

Instituição: Faculdade de Artes, Arquitetura, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Prof.1: Prof.ª Dr.ª Karina Woehl de Farias

Instituição: UNESP

Prof.2: Prof.ª Dr.ª Rosane Borges

Externo à Instituição: Escola de comunicação e Artes - USP

Resultado: Aprovada

Bauru, 20 de março de 2026.

“Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra, tornar-se um ser humano pleno de possibilidades e oportunidades para além da condição de raça, de gênero ou de orientação sexual. Esse é o sentido final de nossas lutas.” Sueli Carneiro, 2020.

A todos que de alguma forma participaram da minha caminhada, no ontem, no hoje e no amanhã. A luta antirracista foi e é feita por muitas mãos, algumas delas invisíveis ao longo da história. Aos ancestrais que resistiram, insistiram e nos inspiram a ir sempre além. Somos começo, meio e começo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, a minha família que mesmo distante, sempre me encoraja e apoia em todos os projetos e sonhos.

Ao meu orientador, mestre e professor Juarez Tadeu de Paula Xavier, por sua escuta generosa, provocações, ensinamentos e compromisso inspirador com a luta antirracista contra o aniquilamento da população negra.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMit), pelos ensinamentos e parcerias nesse percurso acadêmico.

Aos professores do Polo Arte na Escola pela generosa partilha de conhecimentos e vivências.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro por meio da bolsa de Demanda Social, fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

FERNANDES, Marcela. **Interfaces entre educação, arte e tecnologias**: narrativas de uma educação antirracista em tempos de necroeducação, 2025. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia) – FAAC – UNESP, sob a orientação do Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier.

RESUMO

A luta antirracista atravessa o campo da educação como um ato político e pedagógico de enfrentamento e resistência às estruturas históricas de exclusão, desigualdade e aniquilamento da população negra no Brasil. A escola tem um papel fundamental na desconstrução do racismo, da necropolítica exercida dentro desses espaços, denominada necroeducação e no fortalecimento das identidades negras, exigindo ações educativas que se comprometam com a justiça social e a diversidade cultural. No entanto, 22 anos após sua promulgação, a Lei n.º 10.639/03 que determina o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, importante avanço na luta contra o racismo, ainda é negligenciada. É nesse contexto que a presente dissertação investiga a atuação de professores participantes do projeto de extensão Polo Arte na Escola na Unesp em Bauru, a partir do compartilhamento de práticas pedagógicas e formativas, observando como as tecnologias podem atuar como mediadoras de saberes e práticas disruptivas frente ao racismo cotidiano. Os procedimentos metodológicos utilizados são a Autoetnografia, partindo da compreensão de que não há neutralidade possível diante das estruturas raciais que atravessam o campo pesquisado e as experiências da pesquisadora-professora, a Revisão Literária Narrativa, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, onde buscou-se compreender as potencialidades e limitações da formação docente para além dos cursos formais e o uso das tecnologias como mecanismos de enfrentamento ao racismo. Essa dissertação é uma contribuição para o fortalecimento de saberes e práticas antirracistas na escola, reafirmando a educação e a arte como campos estratégicos na construção de uma sociedade justa, inclusiva e plural.

Palavras-chave: Antirracismo; tecnologias; Polo Arte na Escola; arte-educação; necroeducação.

FERNANDES, Marcela. **Interfaces entre educación, arte y tecnologías**: Narrativas de una educación antirracista en tiempos de necroeducación, 2025. Tesis de maestría académica (Programa de posgrado en medios y tecnología) – FAAC – UNESP, bajo la dirección del Prof.º Dr.º Juárez Tadeu de Paula Xavier.

RESUMEN

La lucha antirracista impregna el ámbito educativo como un acto político y pedagógico de confrontación y resistencia a las estructuras históricas de exclusión, desigualdad y aniquilación de la población negra en Brasil. Las escuelas desempeñan un papel fundamental en la deconstrucción del racismo, la necropolítica practicada dentro de estos espacios, llamada necroeducación y el fortalecimiento de las identidades negras, exigiendo acciones educativas comprometidas con la justicia social y la diversidad cultural. Sin embargo, 22 años después de su promulgación, la Ley 10.639/03, que obliga a la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña en las escuelas, un avance importante en la lucha contra el racismo, sigue estando desatendida. En este contexto, esta tesis investiga el trabajo de docentes participantes en el proyecto de extensión Polo Arte na Escola de la UNESP en Bauru, basado en el intercambio de prácticas pedagógicas y formativas, y observa cómo las tecnologías pueden actuar como mediadoras del conocimiento y de prácticas disruptivas frente al racismo cotidiano. Los procedimientos metodológicos empleados son la autoetnografía, partiendo de la comprensión de que no existe neutralidad posible frente a las estructuras raciales que atraviesan el campo investigado y las experiencias de la investigadora-docente, la revisión narrativa de la literatura, la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de comprender el potencial y las limitaciones de la formación docente más allá de los cursos formales y el uso de las tecnologías como mecanismos para confrontar el racismo. Esta tesis contribuye al fortalecimiento del conocimiento y las prácticas antirracistas en las escuelas, reafirmando la educación y el arte como campos estratégicos en la construcción de una sociedad justa, inclusiva y plural.

Palabras clave: antirracismo; tecnologías; Polo Arte en la Escuela; educación artística; necroeducación.

FERNANDES, Marcela. **Interfaces between Education, Art, and Technologies**: Narratives of an Anti-Racist Education in Times of Necroeducation, 2025. Academic Master's Dissertation (Postgraduate Program in Media and Technology) – FAAC – UNESP, under the guidance of Prof.º Dr.º Juarez Tadeu de Paula Xavier.

ABSTRACT

The anti-racist struggle permeates the field of education as a political and pedagogical act of confronting and resisting the historical structures of exclusion, inequality, and annihilation of the Black population in Brazil. Schools play a fundamental role in deconstructing racismo, the necropolitics practiced within these spaces, called necroeducation and strengthening Black identities, demanding educational actions committed to social justice and cultural diversity. However, 22 years after its enactment, Law 10.639/03, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in schools, an important advance in the fight against racismo, is still neglected. It is in this context that this dissertation investigates the work of teachers participating in the Polo Arte na Escola extension project at UNESP in Bauru, based on the sharing of pedagogical and formative practices, observing how technologies can act as mediators of knowledge and disruptive practices in the face of everyday racism. The methodological procedures used are Autoethnography, starting from the understanding that there is no possible neutrality in the face of the racial structures that permeate the field of study and the researcher-teacher's experiences, Narrative Literature Review, application of questionnaires and semi-structured interviews, where the aim was to understand the potential and limitations of teacher training beyond formal courses and the use of technologies as mechanisms to confront racism. This dissertation is a contribution to strengthening anti-racist knowledge and practices in schools, reaffirming education and art as strategic fields in the construction of a just, inclusive and plural society.

Keywords: anti-racism; technologies; Polo Arte na Escola; art education; necroeducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de Orixá - EMEI Antônio Bento	42
Figura 2 - A colheira de Dan	49
Figura 3 – Debret.....	50
Figura 4 - Gê Viana	51
Figura 5 - A redenção de Cam.....	65
Figura 6 - Teatro Experimental do Negro.....	67
Figura 7 - Abordagem Triangular.....	80
Figura 8 - ¿História Natural?, 2016.....	94
Figura 9 - Bastidores.....	95
Figura 10 - Bastidores.....	96
Figura 11 - Atlântico Vermelho	97
Figura 12 - Castigo dos Escravos.....	100
Figura 13 - Anastácia Livre	101
Figura 14 - Amnésia.....	102
Figura 15 - Alunos no Laboratório de Informática	107
Figura 16 - Polo Arte na Escola – UNESP/Bauru	115
Figura 17 - Polo Arte na Escola – UNESP/Bauru	116
Figura 18 - Primeiro encontro no Polo Arte na Escola em 2025	120
Figura 19 - Encontro no Polo Arte na Escola em 2025	126
Figura 20 - Encontro no Polo Arte na Escola em 2025	127
Figura 21 - Exposição Outras Margens	128
Figura 22 - Vivência com Argila e Cerâmica.....	129
Figura 23 - Instalação Artística	130
Figura 24 - Bordado	131
Figura 25 - Colagem	132
Figura 26 - Placas e Azulejos em Cerâmica	133
Figura 27 - Criação Coletiva	134
Figura 28 - Pintura com Pigmento Natural.....	134
Figura 29 - Fechamento de Ciclo.....	135
Figura 30 - Trajetória dos Estudantes na Educação Básica	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil: Taxa de homicídios registrados de negros e de não negros por 100 mil habitantes de cada grupo (2013 a 2023	54
Gráfico 2 -Gênero.....	139
Gráfico 3 - Faixa Etária	139
Gráfico 4 - Tempo de Docência.....	140
Gráfico 5 - Questionário Relações Étnico-Raciais E Tecnologias Na Escola.....	141
Gráfico 6 - Tempo de experiência e formação superior sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais	144
Gráfico 7 - Preparo, Reuniões Pedagógicas Sobre o Tema e Participantes que Presenciaram Racismo na Sala de Aula	147
Gráfico 8 - Desafios na Implementação da Lei n.º 10.639/2003	148
Gráfico 9 - Desafios na Implementação da Lei n.º 10.639/2003	148
Gráfico 10 - Uso das Tecnologias Digitais	149
Gráfico 11 - Ferramentas Digitais nas Ações Antirracistas na Escola.....	150
Gráfico 12 - Dificuldades em Integrar Tecnologias Digitais.....	151
Gráfico 13 - Engajamento dos alunos	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IBGE.....	43
Tabela 2 - Formação em Diversidade Étnico-Racial por Faixa Etária.....	143
Tabela 3 - Síntese do cruzamento de dados (Tópicos: Orientação sobre a Lei, presenciou racismo na escola e se sente preparado para lidar com a situação). ...	146

LISTA DE ABREVIATURAS

ADUSP	Associação de Docentes da Universidade de São Paulo
ATDC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPI	Aula de Trabalho Pedagógico Individual
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CGIAE	Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CREFOR	Centro de Referência em Formação Permanente aos Profissionais da Educação Municipal
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DF	Distrito Federal
DIEST	Diretoria de Estudos e Políticas do Estado
DS	Demanda Social
EAD	Educação a Distância
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
EEC	Equipe de Especialista em Currículo
ETEC	Escola Técnica Estadual de São Paulo
GEPUD	Grupo Escola Pública e Democracia
FAAC	Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FC	Faculdade de Ciências
FIES	Financiamento Estudantil
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICL	Instituto Conhecimento Liberal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de diretrizes e bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Ministério da Saúde
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do desenvolvimento sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
SEMB	Semana de Educação Municipal de Bauru
SVC	Secretaria de Vigilância em Saúde
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TEN	Teatro Experimental do Negro
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAC	Faculdades Integradas de Botucatu
UNIP	Universidade Paulista
USC	Universidade do Sagrado Coração
X85	X85 – Agressão por meio de drogas, medicamentos e substâncias biológicas. Este código pertence ao Capítulo

- XX da CID-10 (Causas externas de morbidade e mortalidade).
- Y09 Agressão por meios não especificados (agressão/homicídio, mas sem informação sobre o meio utilizado. Este código pertence ao Capítulo XX da CID-10 (Causas externas de morbidade e mortalidade).
- Y35 Intervenção legal envolvendo o uso de armas e outros meios (lesões decorrentes de ação de polícia, forças de segurança etc.). Este código pertence ao Capítulo XX da CID-10 (Causas externas de morbidade e mortalidade).
- Y36 Operações de guerra (lesões resultantes de operações militares, bombardeios, destruição de aeronaves e outros atos de guerra). Este código pertence ao Capítulo XX da CID-10 (Causas externas de morbidade e mortalidade).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO	25
2 ABRINDO CAMINHOS: ENFRENTAMENTO DO RACISMO E DA NECROEDUCAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	32
2.1 NECROEDUCAÇÃO: VIOLÊNCIAS, AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	52
2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA.....	61
2.3 VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENFRENTAMENTO À NECROEDUCAÇÃO	72
3 ARTE-EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA: DESAFIANDO O PENSAMENTO HEGEMÔNICO	78
3.1 PENSAR A ARTE-EDUCAÇÃO COMO ATO ANTIRRACISTA.....	86
3.2 VENCENDO DEMANDAS: CONFRONTO E DESESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO ARTÍSTICO HEGEMÔNICO	90
4 TECNOLOGIAS E PRÁTICA DOCENTE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	106
4.1 MUITO ALÉM DO DIGITAL: TECNOLOGIAS MUNDANAS E A TECNODIVERSIDADE NAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA	110
5 NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES: OUVINDO OS DOCENTES DO POLO ARTE NA ESCOLA	115
5.1 AUTOETNOGRAFIA DOCENTE E PRODUÇÃO DE SABERES: DO LOCUS AO LOGOS	118
5.2 INSTÂNCIAS E FASES DA PESQUISA.....	121
5.3 CICLO DE ESTUDOS, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO POLO ARTE NA ESCOLA.....	125

5.4 DADOS E NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E OUTRAS HISTÓRIAS	135
5.4.1 Perfil e percepções dos participantes a partir do questionário	138
5.4.2 Escuta sensível de narrativas, práticas e aprendizados.....	154
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	198
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	200
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) / ANUÊNCIA DE DADOS	201
APÊNDICE D - GRÁFICOS DO QUESTIONÁRIO	204
APÊNDICE E – GRÁFICOS DO EIXO FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	206
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 1	212
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 2	236
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 3.....	258
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 4	278
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 5	292
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 6.....	308

APRESENTAÇÃO

O Brasil é um país estruturalmente racista. Vivemos num cenário assustador de aniquilamento físico e epistemológico da população negra, genocídio ignorado apesar de incansavelmente denunciado, principalmente pelos movimentos negros. Infelizmente, esse cenário de violências e ausências se reproduz na escola, onde muitas vezes o crime de racismo é tratado como *bullying* ou até mesmo ignorado.

A necropolítica, conceito criado pelo filósofo e historiador Achille Mbembe (2018) a partir das noções de biopoder/biopolítica de Michel Foucault (2008), discute como o poder hegemônico decide quem deve morrer e quem deve viver. Na escola, esse conceito pode ser traduzido em Necroeducação em uma aplicação crítica do conceito ao campo da educação, que denuncia lógicas de desvalorização, silenciamentos e apagamentos de corpos negros, indígenas e periféricos do ambiente escolar. Ao observar os casos aterradores de violência física e simbólica nesses ambientes, a tendência é procurar culpados imediatos, enquanto as estruturas racistas, que impulsionam diariamente a população negra para as margens e esquecimento, permanecem sem nenhuma rachadura.

Para compreender e desconstruir essas estruturas, são necessárias ações em diversos campos, do locus ao logos, e na educação, são as propostas antirracistas que podem orientar novos caminhos para um horizonte de equidade, justiça e transformações. O termo Antirracismo pode ser compreendido como um conjunto de epistemes e práticas de combate e enfrentamento ao racismo. Para Fanon (2008), o antirracismo é indissociável da luta anticolonial e anseio por uma humanidade radical, haja vista que uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e diversa, partindo da desconstrução de estigmas ensinados a partir de teorias, práticas e imagens.

Uma grande conquista para a educação foi a promulgação da Lei n.º 10.639 em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), tornando obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas. Um marco essencial para a luta antirracista, para a promoção da equidade e da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. No entanto, ainda se faz necessário a investigação de como e se a lei está sendo implementada, desde a formação de professores ao chão da sala de aula.

Nesta pesquisa, reflito sobre o racismo no ambiente escolar a partir das minhas experiências profissionais como professora de Arte, assim como analiso pesquisas recentes sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003. Esta pesquisa evidenciou os avanços e desafios na promoção de transformações sociais a partir da educação e o uso de tecnologias como ferramentas indispensáveis para uma educação plural. O termo tecnologia não será limitado apenas ao uso de artefatos e dispositivos digitais, mas como arranjos sociotécnicos, onde percebe-se a interface entre objetos, práticas, discursos, saberes e rotinas sociais, produzidas em contextos e políticas carregados de valores e interesses. Portanto, a tecnologia não é neutra, sendo seus projetos, distribuição e usos parte do estabelecimento de desigualdades.

Para compreender o papel dos professores na luta antirracista, apliquei questionários e realizei entrevistas com professores que participaram do projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – no Polo Arte na Escola, Campus Bauru – entre os anos de 2024 e 2025. Esse projeto de extensão conta com a participação de professores e gestores com diversas formações e níveis na educação básica. Através dos questionários e entrevistas, foi possível compreender como as tecnologias podem contribuir para a promoção de ações antirracistas de valorização de saberes afro-brasileiros e africanos, tradicionais, ancestrais e contemporâneos na formação de professores e nas práticas em salas de aula.

Alguns dos questionamentos que nortearam essa pesquisa são: quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores do Polo Arte na Escola ao abordar a cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional? Quais as contribuições do uso de tecnologias para a proposição de ações antirracistas e valorização de saberes afro-brasileiros e africanos, tradicionais, ancestrais e contemporâneos, compartilhados nas salas de aula? Como ações antirracistas e valorização de saberes afro-brasileiros, tradicionais e ancestrais podem ser incorporadas de maneira eficaz para engajar os estudantes, promover a valorização da diversidade cultural e gerar impacto nas relações étnico-raciais?

Essas problematizações sugerem uma análise mais aprofundada da atuação dos professores na escola e na sociedade, considerando os desafios enfrentados na implementação da Lei n.º 10.639/03, que por vezes foram ignoradas na construção dos projetos pedagógicos, materiais didáticos e planos de aula. Neste cenário, incluem-se ferramentas que poderiam contribuir na promoção de mudanças

estruturais das relações étnico-raciais. Na aplicação dos questionários, houve a abrangência de professores participantes do Polo Arte na Escola com diversas formações. Nas entrevistas, tive como foco os professores com formação em Arte, buscando compreender a interface entre a educação, arte e tecnologia na formação e práticas antirracistas desses profissionais.

No contexto da sociedade da informação e do conhecimento, com tecnologias que se renovam a cada dia gerando mais informações, torna-se mais complexa a forma como essas tecnologias nos atingem individual e coletivamente. A educação desempenha um papel fundamental na formação de uma cultura cognitiva que valorize o pensamento crítico, a diversidade étnico-racial e promova mudanças sociais profundas, mesmo nesse contexto desafiador.

Na comunidade escolar é necessário questionar quais lugares são ocupados por pessoas não brancas. São psicólogos, professores, diretores, coordenadores ou ocupam apenas espaços subalternizados? Esses questionamentos são necessários, pois essas sutilezas do cotidiano, por vezes imperceptível ao olhar menos cuidadoso, contribuem para o estabelecimento cada vez mais enraizado do racismo e da necroeducação.

Quando um ambiente se propõe antirracista, é necessária uma intensa formação nesse sentido, que deveria estar intrínseca em todo o processo educativo, desde a formação do professor, visto que:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e estudante atuam, há de se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (BRASIL, 2013, p.19).

Nesta pesquisa, reflito sobre a criação, elaboração e implementação da Lei n.º 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro e seus desdobramentos nas aulas de Arte, identificando as dificuldades no desenvolvimento de ações antirracistas e na conscientização dos estudantes sobre a diversidade étnico-racial. Realizei uma

investigação sobre a contribuição das tecnologias na formação dos professores e na valorização e ensino da cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula.

A partir da análise das obras de autores relevantes sobre Antirracismo, Arte e Tecnologia, contribuo para os estudos sobre educação antirracista e seus desdobramentos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Esses estudos fornecem um embasamento teórico estimulante para se pensar uma nova estrutura nas narrativas imagéticas e artísticas da cultura e história africana e afro-brasileira. São reflexões que dão sentido aos objetivos da pesquisa, permitindo um olhar crítico sobre as práticas educacionais e a promoção de uma cultura cognitiva que valorize a diversidade e a igualdade de direitos, com uma perspectiva antirracista.

Considerando o objetivo de compreender a atuação dos professores e as práticas pedagógicas relacionadas à implementação da Lei n.º 10.639/03, adotei uma abordagem qualitativa e quantitativa. Essa abordagem envolveu a coleta de dados descritivos e análise de conteúdo de forma aprofundada. Os questionários foram aplicados com os professores do Polo Arte na Escola e entrevistas semiestruturadas especificamente com professores de arte participantes do projeto de extensão. O objetivo de compreender suas percepções, desafios e experiências em relação à implementação da Lei n.º 10.639/2003 e como as tecnologias podem ser aliadas na promoção de aulas com abordagem antirracista. As entrevistas forneceram *insights* valiosos sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade.

Todo meu percurso de pesquisa, reafirma meu compromisso com uma intervenção concreta no campo educacional e da arte, não somente promovendo reflexões, mas com ações concretas formativas visando a construção de um ambiente escolar antirracista, plural, crítico e comprometido com a justiça social. Este estudo se alinha com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), ancorada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) números 04 (Educação de qualidade), 10 (Redução das desigualdades) e 16 (Paz, justiça e instituições eficazes), além da proposta feita pelo governo brasileiro de uma nova ODS, a de número 18 (Igualdade étnico-racial).

Esta pesquisa foi viabilizada com o apoio da bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do programa de Demanda Social (DS), fundamental para garantir recursos para investigação, produção acadêmica e desenvolvimento do produto educacional.

Reafirmo através dessa dissertação, o compromisso da Universidade Pública com interesses coletivos e a justiça social. Apresento não apenas uma contribuição acadêmica, mas declaro ser possível e necessário reconfigurar modos de ensinar, aprender e ser na escola, tendo a arte e a tecnologia como aliados para uma real transformação social, em ações antirracistas capazes de conter os dispositivos de aniquilamento da população negra no Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel crucial na formação de uma cultura cognitiva que valorize a diversidade étnico-racial e promova mudanças sociais profundas em nossa sociedade, ainda estruturalmente racista e excludente. Nesse sentido, a Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa um dos principais marcos históricos para a promoção da equidade e da valorização da diversidade cultural a partir do ambiente escolar. No entanto, em 2023 um levantamento realizado pelo Instituto Alana apontou que apenas 5% dos municípios brasileiros possuem área técnica dedicada às questões étnico-raciais na escola e 71% das secretarias municipais de Educação reconhecem que realizam poucas ou nenhuma ação concreta de implementação da Lei n.º 10.639/03. Ainda se faz necessário a investigação sobre como a lei está sendo implementada nas salas de aula e como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para promover uma educação antirracista e inclusiva.

Sou arte-educadora, mulher negra e nordestina, e foi experimentando no cotidiano escolar essas intensas disputas com relação às questões étnico-raciais, que fui impelida a realizar essa pesquisa. A necroeducação, a lógica de desvalorização, silenciamento e extermínio dos nossos corpos negros no âmbito educacional, é um cruel mecanismo de defesa das forças hegemônicas contra qualquer esforço de desestruturação do racismo na escola. São muitos desafios enfrentados na escola, como currículos e materiais didáticos que ainda ignoram e tornam invisíveis as contribuições de pessoas negras na história, arte e cultura brasileiras, a presença de professores, pesquisadores e gestores negros na área da educação que ainda é desigual. Um professor negro neste cenário, precisa lidar com estereótipos, onde muitas vezes é o único interessado em realizar ações de combate ao racismo. Os alunos negros na escola também enfrentam o desafio de enfrentar a desvalorização de seus corpos e subjetividades, lutar para permanecerem vivos, diante de um quadro de violência sistemática e aniquilamento racial.

A arte na escola têm sido um espaço de expressão e refúgio para essa juventude. Também através da arte, a comunidade escolar começa a sensibilizar-se e educar-se quanto a situação da população negra brasileira. BARBOSA (2023) reflete sobre a potência da arte no ambiente escolar:

Envolver o meio ambiente escolar com arte, criando galerias nas escolas ou povoando os seus jardins com arte resulta em ganhos reflexivos. A cultura visual que cerca a educação de crianças e jovens deve evocar valores atuais da cultura na qual estão se educando, e assuntos por eles escolhidos, proporcionando o desenvolvimento da capacidade crítica (BARBOSA, 2023, p. 120–121).

Nesse sentido, as tecnologias são apresentadas não apenas a partir do uso de dispositivos e ferramentas digitais. São aliadas na formação de professores, no contato com a diversidade cultural, na curadoria de materiais pedagógicos e no compartilhamento de produções que problematizam e apontam novas possibilidades para além do racismo e colonialidade no ambiente escolar. NEMER (2021, p. 18) nos diz que “A tecnologia não é um mundo separado – é uma extensão das batalhas que todos nós encaramos”. Amparado pela obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, NEMER (2021) apresenta as Tecnologias Mundanas, um ato de criatividade e esperança contra as opressões sofridas pela população negra e periférica.

Diante deste cenário, emerge a importância da investigação sobre as principais dificuldades ainda enfrentadas pelos professores ao abordar a cultura e história afro-brasileira em suas aulas, além das contribuições da Arte para a implementação de ações antirracistas na escola. Também se faz necessária a compreensão do uso das tecnologias na formação, curadoria e compartilhamento de saberes, no combate à história e cultura hegemônica excludente e epistemicida.

Nesta pesquisa, apresento interfaces, pontos de conexão entre a Educação, a Arte e as Tecnologias, buscando viabilizar uma educação antirracista, no esforço para conter o cenário atual de violência física e epistemológica sofrida pela população negra. Através das minhas experiências como arte-educadora e ouvindo colegas que participam do Polo Arte na Escola, projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista de Bauru (UNESP), problematizo, aprofundo-me teoricamente e aponto caminhos disruptivos e emancipadores, a fim de contribuir para a formação de professores ao ampliar as possibilidades formativas através da arte e com o uso de tecnologias, impulsionar a participação de pessoas negras em espaços de tomada de decisão na área da educação e fomentar o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de um ambiente escolar saudável e acolhedor. Apesar dos avanços legais e discussões contemporâneas, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira ainda se apresenta de forma desigual, invisível. Os professores, mesmo

reconhecendo a importância do tema, ainda enfrentam enormes barreiras relacionadas à formação, metodologias, repertório e incorporação de práticas cotidianas antirracistas.

É neste sentido que se estrutura o objetivo geral desse estudo: verificar a atuação dos professores que fazem parte do Polo Arte na Escola (UNESP/Bauru) e refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas à implementação da Lei n.º 10.639/03. A presença da Arte e das tecnologias nessa atuação como facilitadoras de ações antirracistas, através da formação docente e fomento de experiências e produções que rompem com a predominância de abordagens eurocêntricas na escola. Inicialmente, descrevo e reflito sobre a presença do racismo e da necroeducação nas estruturas da educação, além de apontar os avanços e importantes marcos históricos conquistados pelo Movimento Negro Educador, como a Lei n.º 10.639/2003. Investigo a arte-educação como componente essencial para a promoção de transformações estruturais no imaginário e cotidiano escolar. A inclusão das obras de artistas negros que utilizam elementos da linguagem visual, movimentos do corpo, sons e uma poética engajada na proposição de uma arte decolonial, pode levar o fruidor a intensas reflexões sobre suas cosmovisões e sua presença no mundo.

Para o desenvolvimento desse estudo, realizei uma revisão literária narrativa a partir de produções científicas que construíram uma rede de pensamentos, reflexões e conceitos sobre o racismo e a necroeducação no ambiente escolar, suas consequências para a população negra, a presença das tecnologias no cotidiano escolar e seus usos para promover uma educação emancipadora. Além disso, busquei oferecer uma contribuição teórica robusta que evidencia saberes de autores negros e negras, combatendo o epistemicídio.

A autoetnografia, método de pesquisa qualitativa que considera as experiências do pesquisador, foi utilizada para explorar e descrever minhas experiências pessoais como professora e pesquisadora no contexto educacional, artístico e cultural. Essa prática se entrelaça com o coletivo pesquisado, os professores do Polo Arte na Escola, por meio de uma análise reflexiva e narrativa, onde não estarei neutra nesse processo, posição que desafia normas sociais, mas que faz total sentido neste contexto de pesquisa.

A palavra “autoetnografia” vem do grego *auto* (em si mesmo), *ethnos* (nação ou no sentido de um povo ou um grupo de pertencimento) e *grafho* (escrever ou a forma de construção de escrita). Pela construção da palavra, temos uma maneira de

construir um relato, sobre um povo e a partir de si mesmo. Chang (2008), apresenta-nos o modelo triádico da Autoetnografia, sendo a primeira uma orientação metodológica na etnografia, a segunda por uma orientação cultural e a terceira a orientação por conteúdo, onde a base é a autobiografia aliada a uma reflexão crítica. A partir da Autoetnografia, temos o reconhecimento e a inclusão das vivências e experiências do pesquisador tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa.

Grada Kilomba reflete sobre a importância do pesquisador ser parte do grupo a ser investigado: “onde pesquisadoras/es investigam sujeitos de seu próprio grupo social, ou pessoas de *status* similares, para retificar a reprodução do *status quo* dentro na produção do conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 82).

hooks também comenta a importância da valorização da vivência do pesquisador para um olhar descolonizado dos fenômenos estudados em sua comunidade: “Somos transformados, individualmente, coletivamente, à medida que criamos um espaço criativo radical que afirma e sustenta nossa subjetividade, que nos dá um novo lugar a partir do qual podemos articular nosso sentido de mundo.” (hooks, 2019b, p. 295). Essa metodologia vai além da simples compreensão dos fenômenos, ao expressar a conexão do sujeito pesquisador com a situação de pesquisa e seus efeitos sobre ele e sobre a comunidade e demais envolvidos na pesquisa (ANDERSON, 2006).

A Revisão Literária Narrativa também compõe o escopo metodológico dessa pesquisa, com o levantamento de produções científicas de autoras e autores relevantes, construindo uma rede de pensamentos, reflexões e conceitos, para o aprofundamento, construção e desconstrução das temáticas abordadas nesse estudo. Uma revisão literária narrativa descreve e discute o estado da arte de um determinado assunto, a partir de um ponto de vista teórico e contextual. Mendes-da-Silva (2019) apresenta uma das principais características desse estilo de revisão, onde a seleção dos estudos e a interpretação das informações estão normalmente alinhadas com a subjetividade do autor.

Nesta abordagem, adotei a coleta de dados descritivos a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, onde foi possível compreender percepções, desafios e experiências em relação às questões étnico-raciais vividas por esses docentes. Analisei os dados coletados, categorizando e interpretando pontos de convergência e divergência com produções teóricas que identificam padrões e reflexões relacionados

à atuação desses professores, permitindo a elaboração de novas estratégias capazes de romper com os desafios contemporâneos.

Este estudo está estruturado em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo intitulado “Abrindo caminhos: enfrentando o racismo na escola”, abordarei as consequências do racismo, os tipos de violência e a exclusão que afetam a população negra, além da resistência por meio da luta antirracista na educação. Esse movimento, liderado na maioria pelo Movimento Negro, atua como agente educacional para combater a marginalização da população negra, com uma das suas principais vitórias sendo a aprovação da Lei n.º 10.639 em 2003. Neste capítulo, falo sobre minha trajetória como arte-educadora e minha percepção sobre as relações étnico-raciais sendo uma mulher negra e nordestina na educação básica no sudeste brasileiro. São atravessamentos que me fizeram perceber o quanto o racismo (tendência de pensamento onde se busca distinguir seres humanos e objetificar os que são considerados inferiores gerando imensas desigualdades e justificando violências), a xenofobia (preconceito e discriminação de pessoas com diferentes origens, onde no Brasil se manifesta não apenas contra estrangeiros, mas também contra pessoas de diferentes regiões do país com a disseminação de estereótipos e discursos de ódio) e o machismo (crença e comportamentos preconceituosos e violentos que favorecem a hegemonia do gênero masculino, opondo-se à igualdade de direito entre homens e mulheres) são paradigmas que impedem avanços e transformações na educação e em todos os campos da sociedade. Ainda neste capítulo, discuto dados atuais da educação das relações étnico-raciais, os principais avanços e conquistas nos últimos anos, assim como os desafios que persistem mesmo com políticas públicas e contundente esforço das organizações sociais e do movimento negro.

O segundo capítulo, centrado na perspectiva de uma arte-educação antirracista, se propõe a construir um arcabouço teórico sólido, sustentando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em arte e processos de produção e mediação artística no contexto escolar. Abordo narrativas imagéticas e artísticas da cultura e história africana e afro-brasileira, investigando como tais expressões são historicamente marginalizadas e representadas de maneira estereotipada no currículo escolar e práticas de ensino. Realizei um deslocamento epistemológico que desestabiliza as estruturas eurocêntricas de conhecimento, promovendo a valorização de saberes e vivências afro-referenciados como fundamentos legítimos de uma

formação integral. Neste capítulo, discuto a possibilidade de reconfigurar o imaginário coletivo a partir das aulas de arte, estimulando uma cultura cognitiva de valorização da diversidade étnico-racial como princípio ético, estético e político.

No contexto da sociedade da informação e do conhecimento, as diferentes tecnologias vêm tomando cada vez mais espaço na sociedade. No terceiro capítulo discuto conceitos e a compreensão sobre a presença cada vez mais intensa das tecnologias no ambiente escolar. É fato que a escola precisa mudar para ser um espaço de criação, reflexão e vivências que refletem o nosso tempo, sendo imprescindível compreender o papel das tecnologias no campo da educação, onde muitas delas já dominam áreas específicas da vida humana, influenciando decisões e visões de mundo. É necessário um olhar estratégico para as tecnologias, contemplando a complexidade das relações, a construção de conhecimento e cultura nessa dialogicidade.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão de dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas realizados com professores participantes do Polo Arte na Escola. Inicialmente descrevo os procedimentos metodológicos, demonstrando o percurso da pesquisa até a sistematização e interpretação dos dados. Reflito sobre a percepção dos professores acerca do racismo na formação docente e no ambiente escolar e sobre o uso de tecnologias como ferramenta pedagógica para uma educação antirracista, destacando experiências, desafios e potencialidades nas práticas docentes. A discussão dos resultados, fundamentada no referencial teórico, aponta para a urgência de formação quanto às relações étnico-raciais e integração de recursos tecnológicos como estratégias educativas antirracistas.

Com essa dissertação, construo um caminho coerente entre teoria e prática, partindo de uma abordagem autoetnográfica, passando por uma fundamentação teórica sólida, disruptiva e comprometida com a justiça social e por fim permite a escuta sensível de professores em seus contextos reais de ensino. Articulando os campos da educação, arte, tecnologia e luta antirracista, cada capítulo contribui para a compreensão de que práticas pedagógicas podem ser potencializadas por uma perspectiva antirracista, promovendo transformações estruturais na sociedade, com o uso crítico de tecnologias no contexto escolar.

Sendo assim, é possível inferir que apesar de avanços, como a Lei n.º 10.639/03, o estado ainda falha em implementar e garantir nas escolas uma Educação

de fato Antirracista. No ambiente escolar, ainda se negligencia a presença negra, seja no ensino da história e cultura africana e afro-brasileiras, ensino obrigatório por lei, seja na presença de pessoas negras como referências teóricas, professores, gestores e atores principais nas tomadas de decisão.

Os professores ainda enfrentam uma lacuna na formação para as relações étnico-raciais e recorrem às tecnologias digitais para realizar cursos, fazer curadoria de materiais e produções artísticas que auxiliam no compartilhamento de saberes na sala de aula. Além disso, a diminuição do espaço para a Arte na escola não é obra do acaso: é um projeto de destruição de tudo aquilo que fomenta o pensamento crítico e subjetividades historicamente marginalizadas.

Com essa pesquisa, contribuiu para a ampliação do debate sobre os impactos do racismo na educação, reconhecendo as conquistas históricas do movimento negro educador e da prática docente de inúmeros professores e arte-educadores, muitos deles anônimos, mas que causam um impacto sem precedentes na vida de milhares de estudantes. Espero que esse estudo inspire outras investigações, a partir de uma escuta sensível de todos os atores responsáveis pela educação, incluindo a comunidade e seus saberes locais. Compreender a interface entre a educação, arte e tecnologias é essencial para a construção de práticas comprometidas com a liberdade, diversidade, direitos humanos e enfrentamento do racismo e aniquilamento da população negra na contemporaneidade.

2 ABRINDO CAMINHOS: ENFRENTAMENTO DO RACISMO E DA NECROEDUCAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A escolha pelo tema de estudo desta pesquisa foi norteadada por diversas experiências, vivências, encontros e confrontos que fazem parte do meu percurso como arte-educadora. Orientaram leituras, reflexões, conversas e escritas, impulsionando a busca por respostas a tantas indagações e principalmente, por caminhos onde as transformações das estruturas sociais, ainda tão perversas para a população negra e periférica, possam ser reais e capazes de causar um impacto social emancipador e disruptivo.

bell hooks, educadora, autora e ativista americana, afirma que “somos transformados, individualmente, coletivamente, à medida que criamos um espaço criativo radical que afirma e sustenta nossa subjetividade, que nos dá um novo lugar a partir do qual podemos articular nosso sentido de mundo.” (hooks, 2019a, p. 295).

Boa parte da minha vida, foi vivida na escola, primeiro como estudante, estagiária na educação infantil e educadora musical no Maranhão e posteriormente como docente na educação não-formal e na educação básica, na cidade de Bauru, interior de São Paulo. Foram experiências distintas nesses dois territórios, mas que me trouxeram intensas reflexões sobre o meu lugar como Mulher, Negra e Nordestina, principalmente no contexto do sudeste do Brasil.

Assim que cheguei no interior de São Paulo em 2009, lembro de algumas vezes se referirem a mim como a “menina de cor”. Isso teve um impacto tão profundo na minha percepção de mundo, que a partir dessas situações e falas, pela primeira vez me percebi como Negra, categoria que, de acordo com o critério estabelecido pelo Movimento Negro e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreendem a autodeclaração do indivíduo como preto ou pardo, com base em seu fenotípico (MUNANGA, 2008).

Fanon (2008, p. 104) reflete sobre essa tentativa de anulação de nossa humanidade no processo civilizatório: “O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. Os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar”.

A partir desse ponto, meu olhar para as relações étnico-raciais tomou uma dimensão nova na minha vida pessoal e profissional. Em todos os lugares, procurava pessoas como eu e em alguns lugares estávamos sempre numa posição de

subalternidade, periféricos e silenciados. Nas escolas em que atuei e atuo, durante muito tempo fui a única mulher negra entre os docentes. Essa ausência é uma das estratégias da colonialidade (conjunto de estruturas, lógicas e mentalidades que continuam a operar após a descolonização, mantendo a lógica colonial de poder) em impedir que corpos negros e periféricos vençam as imensas muralhas das desigualdades sociais. Gonzalez e Hasenbalg (2022) destacam que

O intento de fazer do negro um ser invisível não deveria chamar a atenção em uma cultura que, proclamando-se racialmente democrática, está permeada pelo ideal obsessivo do embranquecimento (GONZALEZ; HASENBALG, 2022, p. 125).

No Maranhão, aprendi a sentir a força da cultura popular e da identidade coletiva em cada esquina, em cada canto, dos azulejos aos tambores que ecoam pela cidade. Como observa Saviani (2008), é essencial a “conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo”. Foi nessa atmosfera que aprendi sobre a coletividade, sobre a genialidade dos ancestrais e como a nossa força reside em não permitir que os saberes ancestrais e nossa história não-hegemônica sejam esquecidas, mesmo que tenham sofrido transformações com o tempo.

Na escola, mesmo sendo um espaço institucional, aprendi sobre nossas histórias, lendas, danças, musicalidade, nossa vegetação, tudo fazia parte de nosso aprendizado e talvez por isso, as injustiças sociais vividas nesse território são ainda mais revoltantes, pois aprendemos desde cedo sobre a imensa riqueza física e cultural que nossa região carrega. Afirmção da identidade cultural é essencial para o fortalecimento coletivo e é na escola que a discussão sobre o epistemicídio, principalmente com relação às contribuições dos povos historicamente marginalizados, deve ocorrer e ser parte das reflexões desde sua estrutura até os saberes que nela são ensinados, como reflete Abdias Nascimento (1978):

As classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria (NASCIMENTO, 1978, p. 94).

A escola é um espaço de existência e resistência dos saberes e vivências ancestrais, apesar de ser muito recente a sua valorização, espaço nos currículos,

materiais didáticos e possibilidades de experiências nas aulas. Ao mudar para o interior de São Paulo e vivenciar a docência na educação básica privada e pública, experimentei um movimento completamente diferente do que relatei dos meus tempos de escola.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos currículos terem mudado bastante em relação às africanidades e afrobrasilidades presentes na construção de nossa identidade cultural, no chão da sala de aula, ainda é extremamente desafiador abordar essas temáticas, ainda mais se elas estiverem ligadas a saberes ancestrais e aos mestres da cultura popular brasileira, que ainda sofrem com o racismo, epistemicídio e apagamento de seus conhecimentos e criações. A diversidade cultural é um dos pontos importantes na BNCC (BRASIL, 2018), como podemos observar no parágrafo: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018).

Infelizmente, a onda de conservadorismo, de preconceito, exaltação da ignorância, intolerância religiosa e constantes ataques à escola, aos professores e conteúdos, principalmente ligados às humanidades sofridos nos últimos anos no Brasil, comprometeram os passos em direção a uma educação de qualidade, uma escola laica, e que valoriza a diversidade, como alerta Saviani (2020):

[...] nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares, visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem reboços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (SAVIANI, 2020, p.17).

Neste território específico no centro do interior paulista, percebi um afastamento das pessoas com relação a sua identidade cultural, historicamente ligada aos povos indígenas, que deram inclusive nome a cidade. Há uma desvalorização dos saberes ancestrais, um distanciamento do coletivo afro-indígena que é estremecido por vezes, durante as festas populares como o Carnaval, que sofreu ataques nos últimos anos devido ao avanço conservador e religioso da prefeitura e a Festa Junina, que perde gradativamente suas características tradicionais, incorporando a cultura de massa.

Em 2022, entidades e conselhos da cidade debateram o racismo estrutural explícito na cidade. Em uma fala contundente, Sebastiana de Fátima Gomes, presidente do Conselho da comunidade Negra a época, explicitou o racismo e mais especificamente o racismo religioso na cidade, dizendo “Foi preciso destruir a ancestralidade, o sagrado dos nossos pretos e pretas velhas para legitimar a escravidão. Que instituição é essa que pode falar que os nossos ancestrais eram demônios?”, e acrescentado pela docente da Unesp Campus Bauru, Andresa Ugaya na seguinte fala: “Leis não faltam, o que falta é o município se comprometer com essas leis, com essa pauta e resolver essas problemáticas que são muito presentes na área da educação, especificamente na área da arte e da cultura” (CÂMARA MUNICIPAL DE BAURU, 2022).

Em algumas ocasiões, questionei os alunos sobre o significado do nome da cidade e em poucas turmas houve uma resposta que remete ao passado indígena dessa região. Muitos estudantes desconhecem a história da cidade, seus marcos e espaços históricos. Também pouco se fala sobre os Kaingangs que viveram na região e foram dizimados para a construção da estrada de ferro (BORELLI, 1984).

Conhecer, refletir e valorizar nossas raízes culturais é essencial para uma educação emancipadora, como reflete Gomes (2003b):

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo (GOMES, 2003a, p. 75–76).

Em novembro de 2023, organizei um evento em uma das escolas que leciono, sobre o mês da Consciência Negra. Como professora de Arte e única professora negra na instituição à época, fui incumbida da programação e com muita alegria, criamos um mural com textos e produções que refletiam sobre questões antirracistas e organizamos um dia especial, recebendo diversos convidados e coletivos negros da cidade para celebrar e compartilhar projetos, conhecimentos e arte.

Uma ativista social apresentou a importância dos turbantes para a valorização da ancestralidade negra, membros do Conselho da Comunidade Negra de Bauru realizaram exposição de Arte e uma roda de conversa sobre respeito e espiritualidade

de matriz africana, compartilhando conhecimentos sobre instrumentos musicais e toques específicos de tambores e sua relação com os orixás divindades que representavam as forças da natureza, de origem africana, da tradição iorubá, civilização que habitava a Nigéria e o Benin.

Contamos com a apresentação de grupo de capoeira, convidando os alunos para a roda e para movimentar-se com o grupo e ao final, uma educadora trouxe reflexões sobre o racismo epistêmico e a importância de valorizarmos as personalidades negras e saberes ancestrais. Muitos alunos se identificaram com as propostas, sentindo-se representados.

A partir desse tipo de vivência, é possível tornar a escola um espaço de reflexão crítica, diverso e capaz de desestabilizar a atmosfera fabril em que muitos espaços educativos se tornaram, como reflete hooks (2017):

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram a coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção (hooks, 2017, p. 25).

A desestabilização causa tremores na rotina e no senso comum dos alunos e nessa experiência não foi diferente. Durante as apresentações, principalmente a que tratou dos toques de tambores e espiritualidade afro-brasileira, houve uma certa movimentação de grupos de alunos, um incômodo no ar. Como eu estava cuidando de vários detalhes e auxiliando os convidados, não entendia muito bem o que estavam acontecendo. Quando uma das participantes do grupo do Conselho da Comunidade Negra de Bauru falou a frase que dá nome ao projeto educativo do grupo “Exu nas Escolas”, houve uma grande comoção. Alguns alunos falavam “sou de deus”, enquanto o grupo apresentava conhecimentos sobre orixás e sua relação com a história brasileira através da música e pintura. Alguns alunos disseram estarem passando mal devido à “energia pesada” do ambiente.

No imaginário desses alunos, Exu figura como uma imagem maléfica, algo totalmente diferente de seu significado na mitologia iorubá, como reflete Prandi (2001):

Exu é o orixá sempre presente, pois o culto de cada um dos demais orixás depende de seu papel de mensageiro. Sem ele orixás e humanos não podem se comunicar. Também chamado Legba, Bará e Eleguá, sem sua participação não existe movimento, mudança ou reprodução, nem trocas mercantis, nem fecundação biológica. Na época dos primeiros contatos de missionários cristãos com os iorubás na África, Exu foi grosseiramente identificado pelos

européus com o diabo e ele carrega este fardo até os dias de hoje (PRANDI, 2001, p. 20–21).

No ambiente cômodo de suas bolhas sociais, dificilmente os alunos teriam a oportunidade de pensar sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, mesmo com o desconforto gerado pela aproximação com essa cultura. Esse desconforto conseguiu abrir caminho para reflexões que revelaram para esses alunos que o racismo é real e enraizado, mesmo no ambiente escolar, e é possível combatê-lo, não através do silêncio ou invisibilização, mas gerando diálogo e reflexões sobre nossas cosmovisões, possibilitando novos caminhos para um ambiente escolar mais acolhedor, crítico e antirracista. hooks (2017) reflete:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não seja mais represada. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa de ideias e até conflito. Em boa parte dos meus escritos sobre pedagogia, sobretudo em salas de aula de grande diversidade, falei sobre a necessidade de examinar criticamente o modo como nós, professores, conceituamos como deve ser o espaço de aprendizado (hooks, 2017, p. 55–56).

Essa foi apenas uma das situações que escancaram o quanto no ambiente escolar, o racismo, enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas continua atuando em diversos formatos e impõe desafiadoras barreiras para a implementação da Lei n.º 10.639 de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos de educação básica no Brasil, alterando lei da LDB (GONZALEZ, 2020).

Gonzalez ainda afirma que:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? (GONZALEZ, 1982, p. 3).

É preciso reconhecer que o racismo ainda é a base estrutural que permeia a ordem social e está nas bases das relações sociais, sendo a escola um espaço estratégico para sua disseminação e permanência. Quando nos posicionamos por

uma educação antirracista, como afirma Cavalleiro (2005), compreendemos que esse processo educacional é capaz de:

[...] destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Enquanto as questões étnico-raciais não forem levadas a sério e se tornarem centrais nas políticas educacionais, casos de racismo se multiplicarão nas escolas, onde deveria ser um local seguro para a expressão das diversidades e um espaço laico garantido pela Constituição Federal de 1988:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - Garantir o desenvolvimento nacional;
III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1998).

No contexto contemporâneo de intensas lutas por direitos para a população negra, uma conquista essencial para o vislumbre de novos horizontes, foi a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 nos seguintes artigos:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
§ 3º (VETADO)
Art. 79-A. (VETADO)
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003a).

Promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003, esta lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana nas escolas do país. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNE) das relações étnico-raciais e para o ensino da cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003a.)

A partir dessa legislação, visava-se a valorização da história da África, das lutas emancipatórias da população negra, da cultura e formação multirracial da nossa sociedade, reconhecendo o protagonismo da população negra na construção do Brasil em diferentes esferas da história. Essa legislação definiu que esses conteúdos sejam ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Foram deliberações válidas para estabelecimentos de ensino básico privado e público, buscando garantir a presença negra nas escolas, seja na presença discentes e docentes negros, assim como no reconhecimento das experiências e cultura da população negra, em busca de uma reparação para as violências históricas à identidade e cultura negra.

Mais tarde, em 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.645, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Esses marcos legais foram frutos da luta da militância periférica, especialmente a negra que sempre considerou a educação como espaço de conscientização e valorização da diversidade em vez da discriminação (GOMES, 2017).

Ações como a Lei n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 são essenciais, mas para gerar mudança real, é necessário que, na prática o racismo seja enfrentado por todos os atores nas escolas. De acordo com Gomes (2001),

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores (GOMES, 2001, p. 6–7).

Após 22 anos de sua promulgação, dados do Instituto Alana apontaram que 71% das cidades brasileiras não cumprem as diretrizes da Lei n.º 10.639/2003, ignorando e marginalizando a contribuição africana na formação social, cultural e econômica do Brasil (RAMOS, 2025).

Para sua efetivação, são necessários diversos esforços em todas as frentes da sociedade. A comunidade escolar precisa de formação e materiais adequados, além de um espaço seguro para ações que desestremem o racismo, física e simbolicamente. Não se pode contar apenas com a curiosidade e criatividade de alguns professores interessados na temática racial. São necessárias intensas formações e novas estruturações do que conhecemos como Escola (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2021, p. 11).

A formação de professores, um dos principais atores para uma mudança estrutural a partir do ambiente escolar, é essencial e ainda se faz urgente. A partir dessa necessidade, verifiquei que nas universidades públicas (federais e estaduais), buscou-se uma renovação epistemológica nos últimos anos, com a oferta de disciplinas com temáticas afro-brasileiras e africanas em cursos de graduação, além da realização de concursos para professores de História da África (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2021, p. 20–21).

Porém, em 2025, um caso escancarou mais uma vez que estamos longe de vencer o racismo (crença de que algumas raças são superiores a outras, justificando desigualdades e violências estruturais) nas instituições de ensino superior. Uma candidata a vaga de professora de literatura africana em instituição de ensino superior pública, mulher negra, teve sua nomeação cancelada mesmo sendo aprovada por mérito, com notas consistentes e altas.

O concurso foi anulado, após recurso apresentado por seis candidatos que haviam concorrido à vaga, alegando possíveis irregularidades, sem a candidata acusada ter recebido possibilidade de defesa. Por ser a única candidata negra a prestar o processo seletivo, ficou evidente o caráter discriminatório do processo. Mesmo quando chegamos no suposto “lá”, o sistema se reorganiza para mudar a linha de chegada (ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2025).¹

Ainda em 2025, um professor foi atacado por propor um projeto sobre mitologia que incluía a cultura africana iorubá na cidade de Ilha Bela, litoral de São Paulo, provando que o racismo impede brilhantes iniciativas na escola, mesmo que os professores estejam amparados pela lei (HAILER, 2025).

¹ ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ADUSP). Depois de anular concurso que escolheu professora negra, USP publica novo edital para a mesma vaga; Érica Bispo entra na Justiça para garantir sua contratação.

É inegável a presença da cultura lorubá nem nossa cultura, como Silva (1983), já observava:

Em nossos dias, é mais do que óbvia a influência africana no Brasil em quase todos os aspectos da vida cotidiana. Esta influência é notória no comportamento (gestos), no andar e falar, nas manifestações populares, no folclore, em certos setores da literatura, nas artes, no "modus vivendi" (SILVA, 1983, p. 174).

O professor pediu demissão depois de ser atacado por vereadores da cidade Instituto Conhecimento Liberta (ICL) demonstrando a total solidão do professor ao cumprir a LDB de forma criativa, mas que esbarrou no fundamentalismo e ignorância da sua comunidade (GOMES, 2025).

Nas aulas de Arte, são inegáveis as contribuições africanas e afro-brasileiras, e nos últimos anos, espaços artísticos e entidades culturais vêm propondo discussões sobre esse assunto com muita frequência. Porém, é necessário um esforço de toda a comunidade escolar, não apenas de um ou outro professor no combate ao racismo. Segundo Souza (2023),

Apesar da predominância de um discurso hegemônico e eurocentrado presente em grande parte das escolas e sistemas de arte, o povo negro representa mais da metade da população brasileira. Sendo assim, para falar de criatividade e da arte aqui produzida, é imperativo que se pense nas poéticas e epistemologias ligadas a questões diaspóricas próprias da negritude (SOUZA, 2023, p. 207).

Em pleno "Novembro Negro" de 2025, outro caso estarrecedor atinge a escola, mostrando a imensa ignorância e alcance do racismo nas instituições, principalmente a Polícia Militar. Uma professora de educação infantil, realizou leituras e momentos de expressão artística com seus alunos utilizando o livro Ciranda de Aruanda, escrito e ilustrado por Liu Olivina, atividade totalmente alinhada à Lei n.º 10.639/2003.

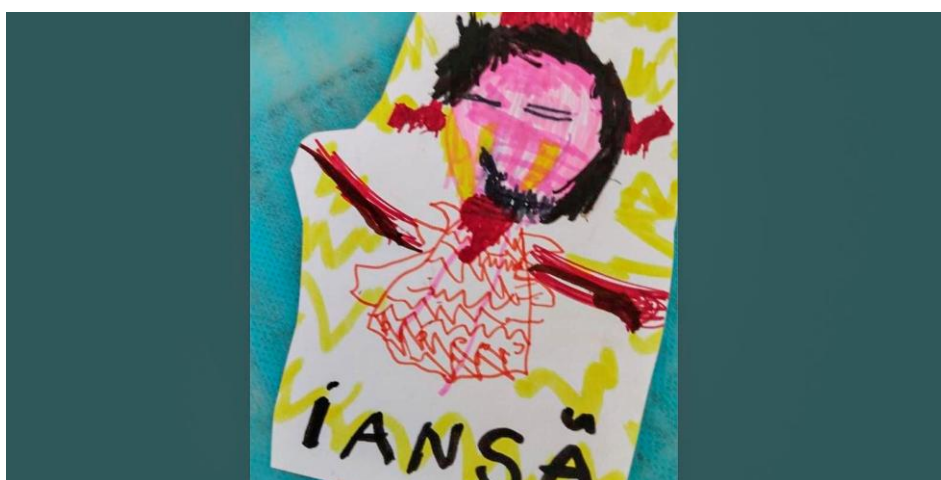
O pai de uma criança de quatro anos, ao observar o registro feito pela filha, foi até a escola e rasgou o mural. No dia seguinte, apareceu na escola com três viaturas, policiais armados, tentando entrar na escola e intimidar a equipe escolar (RAMOS; MARTINS, 2025).

Esse não é um caso de crenças, pois a professora não realizou cultos, promoveu orações (que inclusive acontece com certa frequência nas escolas e universidades nos últimos anos), mas apenas trabalhou um livro alinhado aos

parâmetros curriculares no mês da Consciência Negra. Trata-se de um ataque racista, que feriu a dignidade de toda a comunidade escolar naquele território, utilizando a própria força do estado para cometer tal atrocidade.

Na Figura 1, a seguir revela-se o trabalho inspirador e responsável da professora, que promoveu diálogo, conhecimento e respeito, mesmo em tempos de crescente onda de racismo religioso e ataque à uma educação crítica e plural em pleno século XXI.

Figura 1 - Desenho de Orixá - EMEI Antônio Bento



Fonte: BOCCHINI (2025).²

Uma tentativa de anular, silenciar e apagar a cultura afro-brasileira e africana do espaço escolar, numa tentativa de reposicionar a cultura e história das pessoas negras na marginalização e inferiorização. Carneiro (2023) reflete que

² [...] atos de racismo religioso e violência institucional ocorridos na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Antônio Bento, em São Paulo, na semana passada. No último dia 12, policiais militares foram até a escola, no bairro do Butantã, na zona oeste da capital paulista, após um pai ter acionado a polícia motivado pela filha ter feito, durante uma atividade escolar, um desenho de orixá – divindade da religião lorubá. Quatro policiais militares entraram na escola, portando armas, depois de terem recebido a ligação do pai. Segundo o ministério, a atividade de apresentação de orixás está em consonância com as leis n.º 10.639, de 2003, e n.º 11.645, de 2008, que determinam o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. A pasta afirma que o conteúdo amplia as possibilidades pedagógicas para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento das identidades negras, quilombolas, indígenas e afro-brasileiras no ambiente educacional. “As indicações de racismo religioso são visíveis e devem ser apuradas com rigor e celeridade, para que, atestado o crime, seja justa e pedagógica sua sanção. Esta Ouvidoria repudia com veemência qualquer ato dessa natureza e, neste sentido, comunica que está ultimando proposta que versa sobre as relações étnico-raciais para agentes da segurança pública que trabalham com a ronda escolar”, disse em nota. A Ouvidoria afirmou ainda que, em razão de o pai da aluna ser servidor de segurança pública do estado de São Paulo, um segundo procedimento foi aberto para apurar sua conduta.

A negação da identidade negra – para a qual a miscigenação é um operador – implica, no plano político, destituir o negro da condição de participante de um grupo de interesse no qual seja reconhecido: é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. É em relação a esses danos que a educação escolar e familiar em geral se omite, silencia, nega, permitindo a sua perpetuação e comprometendo a autonomia das pessoas negra (CARNEIRO, 2023, p. 313).

Na escola, são imensos os desafios em relação às questões étnico-raciais, mesmo que as problemáticas sejam negadas e negligenciadas pela sociedade, suas instituições e até mesmo por gestores educacionais, numa tentativa de minimizar suas consequências. Contudo, a realidade contradiz essa narrativa, onde os números sobre as violências psicológicas e física que alunos negros e professores sofrem nas escolas só aumentam.

Violências alimentadas por uma mentalidade de superioridade racial de um grupo social. Podemos ver as consequências do racismo para a juventude negra no quadro desenvolvido pelo IBGE em 2022 e 2023 sobre o abandono escolar.

A Tabela 1, traz o recorte racial, onde o percentual de pessoas negras que não frequentam a escola entre a faixa etária de 14 a 29 anos, com nível de instrução inferior ou incompleto é muito superior ao percentual de pessoas brancas. Esse dado evidencia a profunda desigualdade educacional que persiste no Brasil.

Tabela 1 - IBGE

Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,0	100,0
Sexo		
Homem	5,2	58,1
Mulher	3,8	41,9
Cor ou raça		
Branca	2,5	27,4
Preta ou parda	6,4	71,6

Fonte: IBGE (2023)³

³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios.

Diante desse cenário, é essencial reconhecer a importância e urgência da real implementação da Lei n.º 10.639/03. Essa legislação representa um marco importante na promoção da equidade e na luta contra o aniquilamento da população negra. Como diz Tenório (2020, p. 156), “o corpo negro é um corpo em risco”.

O aniquilamento da população negra, como reflete Xavier (2025) no ciclo de debates do grupo de pesquisa Neocriativa na UNESP/Bauru, mostra a verdadeira natureza do racismo, onde o “corpo negro não é visto como um corpo humano”. Reivindicar a prática da Lei n.º 10.639/03 é essencial para a mudança concretas na sociedade quanto às relações étnico-raciais, pois apenas na teoria não será possível garantir sua eficácia, é necessário que ela seja real nos currículos e no dia a dia da escola.

Angela Davis nos faz refletir que em meio a essa sociedade racista, não é suficiente não ser racista. Precisamos ser antirracistas! (DAVIS, 2016).

Neste sentido, a comunidade escolar e em especial neste estudo, os professores de Arte, não podem se esquivar de discutir e compreender as questões étnico-raciais, como a urgência de conhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira para combater o racismo a partir da escola e a presença do racismo religioso quando se discute produções artísticas, literaturas e qualquer produção feita a partir das mãos negras. É na escola que podemos quebrar ciclos e paradigmas racistas.

Davis (2016) é uma figura importante na luta pelos direitos civis e pela justiça social. Suas ideias são enraizadas na promoção da igualdade, inclusão e valorização das culturas de origem africana. Ela reafirma a importância da educação para a comunidade negra no trecho a seguir:

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação (DAVIS, 2016, p. 109).

Jovens negros sofrem com o racismo presente na escola, onde seus corpos são rejeitados, seus sonhos suprimidos e sua humanidade é diminuída para que o poder hegemônico branco permaneça inabalável. Diante desse cenário, a autora incentiva uma vivência educadora que estimula o pensamento crítico dos estudantes, especialmente os estudantes negros, capaz de desafiá-los a pensar para além de suas zonas de conforto e propõe seu protagonismo e autonomia, permitindo a emancipação de seu próprio aprendizado. Esse protagonismo e autonomia serão uma força motriz para o desenvolvimento de habilidades de crítica, reflexão e empatia, gerando ações de combate ao racismo envolvendo toda a comunidade escolar, ações tão necessárias nos ambientes educacionais na contemporaneidade (hooks, 2017).

Franz Fanon, um importante intelectual e ativista antilhano, trouxe em seus escritos uma perspectiva relevante quando se trata de ações antirracistas para o rompimento e destruição de estruturas excludentes e racistas. O autor enfatizava a importância de reconhecer o legado do colonialismo e toda sua opressão racial, bem como seu impacto psicológico e social sobre as sociedades. No contexto contemporâneo, isso se reflete na importância de enfrentar o racismo enraizado em nossa história e nas instituições, incluindo o sistema educacional. Uma de suas ideias centrais é a questão da descolonização do conhecimento e das cosmovisões:

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de uma agitação natural ou de um entendimento amigável. A descolonização, como se sabe, é um processo histórico: quer dizer que não pode ser compreendida e não resulta inteligível, translúcida em si mesma, senão na medida exata em que se distingue o movimento histórico que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem precisamente a sua originalidade dessa espécie de substância que segrega e alimenta a situação colonial. (FANON, 2022, p. 26).

Fanon (2008, p. 44) argumentava que as antigas estruturas coloniais influenciam em como o conhecimento é produzido, disseminado e internalizado, principalmente no meio acadêmico. O autor diz: “O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial”.

Uma ação com outras perspectivas, para além da visão do colonizador, levaria nossa percepção de mundo a um novo patamar. Pensando no contexto escolar, é necessário diversificar epistemologias, ampliar os horizontes metodológicos, não apenas para cumprir ordens e currículos pré-concebidos, mas para causar

transformações nas estruturas das instituições educacionais ainda profundamente racistas e excludentes. “Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva” (FANON, 2008, p. 86).

Para o autor, a ação coletiva é uma força transformadora. Neste sentido, ações individuais sempre estarão atreladas a promoção de um projeto coletivo.

Ao reivindicar a Lei n.º 10.639/03 em nossas escolas, pavimentamos caminhos para a construção de uma educação que contribua para a formação de uma consciência e educação antirracista, crítica, emancipada, estimulando a mobilização social contra estruturas racistas e excludentes que insistem em se manter no poder. A premissa de uma educação pretendida essencialmente antirracista deve partir de um movimento de ruptura com valores sociais eurocêntricos, que privilegiam uma minoria em detrimento de uma grande maioria que tem vários de seus direitos historicamente negados (MARTINS; FERREIRA, 2021, p.85–86).

A artista e escritora Grada Kilomba (2019) me fez refletir sobre o poder das narrativas, como as histórias e discursos dominantes estão ligados ao visual, a construção imagética que nos acompanha desde a infância, moldando nossas escolhas e gostos, perpetuando assim as estruturas de poder opressivas e estereotipadas, especialmente em relação às pessoas negras.

Kilomba (2019, p. 78), reflete:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca.

A autora aponta para a importância de ouvir e valorizar as narrativas subalternizadas, silenciadas ou deslegitimadas ao longo da história. As narrativas disruptivas podem ser transformadoras na luta contra o racismo e discriminação. Em seu trabalho artístico e como escritora, Kilomba (2019) apresenta vozes, experiências e perspectivas negras para o centro das discussões. Por isso a valorização das nossas vivências culturais e históricas mais básicas, são essenciais para a promoção da emancipação.

Na escola, não é possível silenciar e ignorar as vozes negras que ecoam através da história. Não há mais espaço para a narrativa única do colonizador. O silenciamento, epistemicídio (termo utilizado por Sueli Carneiro para explicar a

anulação do conhecimento, cultura e história de grupos não brancos por meio de práticas racistas que os desqualificam como sujeitos do saber) e marginalização históricos contra africanos e afro-brasileiros pode ser rompido a partir do compartilhamento e valorização de saberes e fazeres que antes eram considerados subalternos e hoje encontram caminhos, principalmente no ambiente escolar, para romper com o aniquilamento simbólico e físico da população negra (CARNEIRO, 2023).

Como docente de Arte, afirmo ser possível propor outros imaginários, com práticas críticas, reflexivas e comprometidas com a luta antirracista. É possível analisar as imagens históricas, por exemplo, partindo de pontos de vistas não-hegemônicos, um olhar descolonizado.

A partir de experiências estéticas que se comprometem a não repetir discursos e práticas de violência simbólica e física contra a população negra, podemos construir uma autoimagem mais saudável, tanto para pessoas negras quanto pessoas não-negras, que não limita a história dos povos africanos que vieram sequestrados para o Brasil aos estereótipos da escravidão, como se não tivessem uma história anterior a isso.

Podemos observar esses estereótipos em obras do século XIX dos artistas, Jean Baptiste Debret⁴ e Johann Moritz Rugendas,⁵ importantes artistas que moldaram boa parte do imaginário brasileiro sobre pessoas negras e indígenas. Vemos em suas pinturas, cenas de trabalho, maus tratos e desumanizações a pessoas negras normalizadas na época, como observa Freitas (2020):

⁴ A pesquisa sobre Jean-Baptiste Debret concentra-se menos em sua biografia e mais no papel de suas imagens como documentos e narrativas sobre o Brasil do século XIX. Seus desenhos e litografias, reunidos na “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil”, mostram o cotidiano urbano, a escravidão e a formação do Estado imperial, mas sempre filtrados por convenções europeias e por um olhar estrangeiro. Estudos recentes destacam que essas obras constroem hierarquias raciais e sociais ao mesmo tempo que revelam tensões do regime escravista, sendo fundamentais para entender como se consolidou a iconografia política do Primeiro Reinado e como certas imagens de nação, raça e trabalho seguem influenciando o imaginário brasileiro.

⁵ Johann Moritz Rugendas foi um pintor, desenhista e gravador que nasceu na Alemanha em 1802. Proveniente de uma família de artistas, ele começou a aprender a arte ainda criança, com o seu pai. Na adolescência, frequentou o ateliê de Albrecht Adam e posteriormente ingressou na Academia de Belas Artes de Munique. Em 1821, ele veio para o Brasil como desenhista documentarista na Expedição Langsdorff. Dois anos depois, em 1824, Rugendas deixou a expedição e passou a fazer sozinho o registro dos tipos físicos, costumes, paisagens, animais e plantas do país. Ele foi um dos principais ilustradores do Novo Mundo no século XIX. Apesar de criar imagens com um toque idealizado, seus retratos etnográficos e cenas do cotidiano brasileiro são considerados até hoje como importantes documentos visuais do Brasil do século XIX. Entre 1831 e 1847, Rugendas realizou uma segunda viagem pelo continente americano, passando por países como México, Chile, Peru, Uruguai, Argentina e novamente o Brasil. Depois disso, ele retornou à Europa.

Apesar dos escritos de Rugendas e Debret apontarem os horrores da escravidão (vide a influência do movimento abolicionista e o diálogo direto com alguns de seus ativistas), em nenhum momento condenam abertamente o sistema escravista e, por vezes, entrevem sua necessidade enquanto instrumento civilizatório. O artista francês chega a afirmar que em nenhuma outra parte do mundo o escravizado é tratado com tanta humanidade como no Brasil, destacando a oportunidade de tornarem-se cristãos (DEBRET, 1989, tomo II, p.256). A escravidão assume então valor de reforma moral e, ainda que não neguem os maus-tratos e a exploração da população negra, ao considerá-la inferior à branca e carente de sua tutela civilizatória, tornam aceitável sua condição escrava (FREITAS, 2020, p. 187).

Ao observar essas obras com uma cosmovisão antirracista, considerando os impactos das violências coloniais sem deixar de considerar a inteligência, resistência e potência das pessoas negras nesse contexto, podemos apresentar aos estudantes estas mesmas cenas com uma reflexão crítica e social disruptiva, analisando seus contextos, objetivos da época e impactos no nosso imaginário ainda hoje, não apenas com uma apreciação técnica e teórica. SCHWARCZ (2024) reflete sobre como a arte pode subverter o poder hegemônico:

“Todavia não pensamos em arte apenas como uma resposta a questões de ordem política, social ou econômica. Por sinal, geralmente a arte excede esse tipo de retórica apenas centrada no poder, e aponta também para a própria liberdade humana (SCHWARCZ, 2024, p. 34).

Na Arte Contemporânea Brasileira, uma artista chama minha atenção, discutindo justamente essas imagens históricas, possibilitando novos olhares e até mesmo subvertendo a lógica cultivada durante séculos. A artista Geane Viana, mais conhecida como Gê Viana, propõe intervenções a partir de imagens históricas, possibilitando uma interface poética entre a pesquisa histórica e o uso da linguagem da colagem digital. GONÇALVES (2023, p. 297) fala sobre o impacto da obra da artista:

“Consciente de que seu trabalho se desenvolve a partir do reconhecimento de sua ascendência afro-indígena e de sua identidade sexual e de gênero como mulher lésbica, a artista vê na fotografia – e particularmente na fotomontagem – uma possibilidade tanto para a articulação de sua poética e quanto para dar forma a seus questionamentos acerca do racismo e do sexismo em nossa sociedade (GONÇALVES, 2023, p. 297–298).

Em 2025, a artista faz parte da 36ª Bienal⁶ de Artes de São Paulo com o projeto “A colheita de Dan”, sendo a primeira mulher maranhense a integrar a Bienal de São Paulo. Formada pela Universidade Federal do Maranhão (UFM), ela apresenta uma produção artística que transita entre colagens a partir de imagens históricas, fotomontagens analógicas e digitais e intervenções urbanas (BIENAL, 2025).

O trabalho inovador intitulado “A colheita de Dan” incorpora a tradição das radiolas do Maranhão, onde a artista monta uma parede de caixas de som que representa a festa como um símbolo de resistência, a alegria como um imperativo político e o amor como uma forma de protesto.

Na Figura 2, contemplamos “A colheita de Dan” na Bienal,

Figura 2 - A colheita de Dan



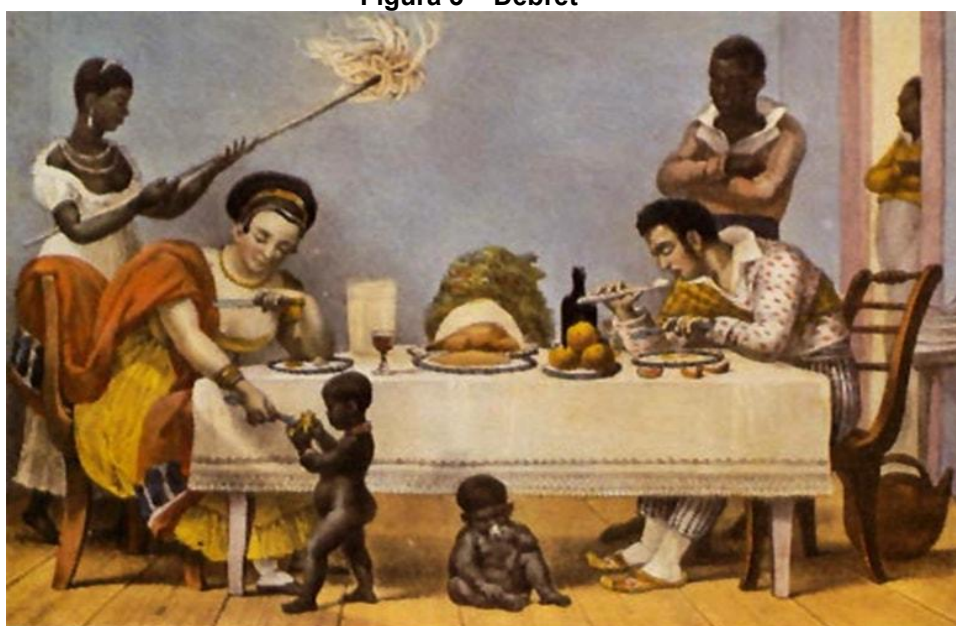
Fonte: VIANA (2025)

⁶ Bienal vem historicamente do latim biennalis / biennālis, que significa “relativo a dois anos” ou “que dura dois anos”. A origem etimológica é formada por bi- (“dois”) + annus (“ano”), indicando algo ligado a um biênio. O termo passou ao português via francês biennal, mantendo o sentido de duração ou periodicidade de dois anos. O uso histórico em eventos consolida-se com a Bienal de Veneza, criada em 1895 como grande mostra internacional de arte que se repetia a cada dois anos, modelo que inspirou muitas outras bienais de arte no século XX e XXI.

A seguir, apresento uma de suas obras, onde a artista subverte e realiza uma reinterpretção de uma das mais conhecidas obras do artista Jean-Baptiste Debret,⁷ pintor de história, membro da Missão Artística Francesa (1816), grupo de artistas franceses que se instala no Brasil para fundar as bases do ensino de Arte, introduzir o estilo Neoclássico e “europeizar” a cultura da colônia.

Observaremos uma das obras mais importantes de Debret, através da Figura 3, que já ocupou quase todos os livros didáticos de história e até foi tema de carro alegórico no carnaval.

Figura 3 – Debret



Fonte: GELEDÉS (2016)⁸

⁷ Jean-Baptiste Debret (1768-1848) é reconhecido como um dos principais cronistas visuais do Brasil no século XIX. Esse pintor, desenhista e professor francês, de estilo neoclássico, fez parte da Missão Artística Francesa, que chegou ao Rio de Janeiro em 1816 a convite de D. João VI, para estabelecer uma academia de artes e modernizar a educação artística no país. Debret esteve profundamente envolvido na fundação da Academia Imperial de Belas Artes, desempenhando o papel de educador e mentor para uma nova geração de artistas nacionais. Sua estadia no Brasil, que se estendeu até 1831, simbolizou o começo de uma profissionalização nas artes visuais do país, moldadas pelos princípios neoclássicos da Europa. Sua obra mais significativa é uma extensa coleção de aquarelas e desenhos que capturam com precisão a sociedade brasileira da época, abrangendo a corte de D. Pedro I, os hábitos das cidades e, principalmente, a cruel realidade da escravidão. Lançada entre 1834 e 1839 na França, a obra intitulada Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil eterniza situações cotidianas, retratos de pessoas e cenários naturais, funcionando como um valioso registro histórico. A contribuição de Debret vai além da visão histórica: suas obras impactaram a formação da identidade visual do Brasil, refletindo-se nas tonalidades e desenhos geométricos da bandeira do país. Ao voltar para a França, onde faleceu em 1848, ele deixou um conjunto de obras que ainda é fundamental para a pesquisa sobre o Brasil do período imperial, evidenciando tanto a riqueza da classe dominante quanto as atrocidades do sistema escravista. Sua produção artística se mantém como uma referência inicial à pluralidade cultural e social da nação em formação.

⁸ Debret, racismo e o estereótipo de princesas se conectam nas curvas do sexismo. Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Debret faz uma representação da população brasileira a partir de sua visão de mundo, tendo como paradigma a tradição clássica ao mesmo tempo que se depara com o pitoresco. As imagens desse artista sustentaram um estereótipo da população indígena, negra e branca no Brasil (SCHWARCZ, 2024, p. 195).

Como ainda temos casos de escravidão em diversos lugares do país, de casas de desembargadores a fazendas penso que essas obras ainda fazem parte do imaginário e da naturalização de violência contra populações não brancas no país (JUNQUEIRA; HARARI, OJEDA, SAKAMOTO, 2025).

A artista Gê Viana, a partir das imagens clássicas de Debret, recria e reinterpreta a história dos povos originários e da população negra no Brasil. Em Debret, a representação dessa população está limitada a uma passividade, ora como selvagem, ora como mercadoria.

Gê Vianna subverte essa lógica, reposicionando esses mesmos personagens num protagonismo tanto estético quanto histórico, tornando possível uma discussão sobre ser pessoa indígena e pessoa negra não mais pelo olhar europeu, mas por uma visão crítica decolonial, perspectiva crítica que desconstrói e reverte os efeitos da colonização ao questionar os padrões de cultura, poder e conhecimento impostos historicamente. SCHWARCZ (2024) reflete:

Partindo da ideia de que Debret pautou imageticamente o período colonial brasileiro, e investindo numa contraleitura das obras do artista francês, Gê Viana inverte padrões e valores nelas presentes. E, assim fazendo, força muitos a verem o que não querem enxergar (SCHWARCZ, 2024, p. 196).

A Figura 4 apresenta a releitura crítica da gravura "Um jantar brasileiro" de Jean-Baptiste Debret.

Figura 4 - Gê Viana



Fonte: VIANA (2021).

Trazer para a sala de aula essas reflexões e reinterpretações são essenciais para a desestruturação do sistema racista ao qual ainda estamos presos. A questão do olhar para a comunidade negra é profunda e requer de nós professores de Arte muito mais do que um olhar meramente técnico e preso a uma cosmovisão histórica hegemônica. Olhar para si e olhar para o outro vai além do simples ato de enxergar, como explicita hooks, ao pensar sobre a repressão ao simples ato de olhar das pessoas negras, produzindo nelas

Um desejo avassalador de ver, um anseio rebelde, um olhar opositor. Ao olhar corajosamente, declaramos em desafio: 'Eu não só vou olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade'. Mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém diante das estruturas de poder que o contêm abre a possibilidade de agência (hooks, 2019b, p. 216).

A educação antirracista pode desafiar os alunos ao desenvolvimento de uma mentalidade mais positiva sobre si, tornando-os capazes de enfrentar os discursos racistas presentes no senso comum e levar à desconstrução de estereótipos e preconceitos, fortalecendo a identidade individual e coletiva da população negra. A luta por uma educação antirracista, igualitária e transformadora demanda comprometimento contínuo e ações concretas de todos os setores da sociedade.

Ribeiro (2023, p. 112) afirma que "A educação antirracista não é apenas um objetivo, mas um processo contínuo de transformação social e pessoal que deve permear todas as esferas da vida educacional". Somente com o engajamento de todos os segmentos da sociedade teremos um combate efetivo ao racismo. A educação é uma peça fundamental para desestabilizar e desconstruir as estruturas arraigadas do racismo nas ações e pensamentos contemporâneos, promovendo justiça e vida. Em tempos de genocídios, guerras e desigualdades profundas, a luta por uma educação antirracista é uma força que nos faz avançar para um futuro em que a vida e a equidade ainda são possíveis.

2.1 NECROEDUCAÇÃO: VIOLÊNCIAS, AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Em 2024, o governo federal lançou o Plano Juventude Negra Viva, uma iniciativa do Movimento Negro Brasileiro objetivando reduzir a violência e as

vulnerabilidades que afetam a juventude negra, buscando caminhos para um problema social frequentemente negado: o genocídio da juventude negra no Brasil. A população negra é um segmento expressivo da população brasileira, mas sua trajetória é marcada por desigualdades, e violências fruto do racismo e discriminação racial. O aniquilamento racial no Brasil é real. Nascimento (2016) aponta que:

Trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo, o que se fez e se continua a fazer com o negro e com os seus descendentes merece outro qualificativo? Da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. Aí não entra nem uma figura de retórica nem um jogo político. Quanto à escravidão, o genocídio está amplamente documentado e explicado pelos melhores e mais insuspeitos historiadores. A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão de obra escrava ainda possuía utilidade. E, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (NASCIMENTO, 2016, p. 63).

Segundo o Atlas da Violência de 2024, foi possível constatar que a violência é a principal causa de morte entre os jovens no Brasil. Os números são ainda mais assustadores quando falamos de jovens negros. Sobre eles recai o maior número dos homicídios além de serem o principal alvo da letalidade policial. Segundo um levantamento feito pelo Plano Juventude Negra Viva, entre as décadas de 2012 e 2021, 298.602 jovens foram assassinados no Brasil, sendo 76% de jovens negros (BRASIL, 2004c). Esse número revela que mesmo diante das conquistas legislativas e ações afirmativas dos últimos anos, a letalidade contra pessoas negras segue crescente, o aniquilamento racial segue em curso e fortemente apoiado por um projeto de poder de extrema exclusão e exploração.

São números que revelam um genocídio explícito de jovens negros, um quadro perverso de extermínio, silenciado e negado pela sociedade. O medo da morte afeta essa juventude de forma aguda como reflete Arroyo:

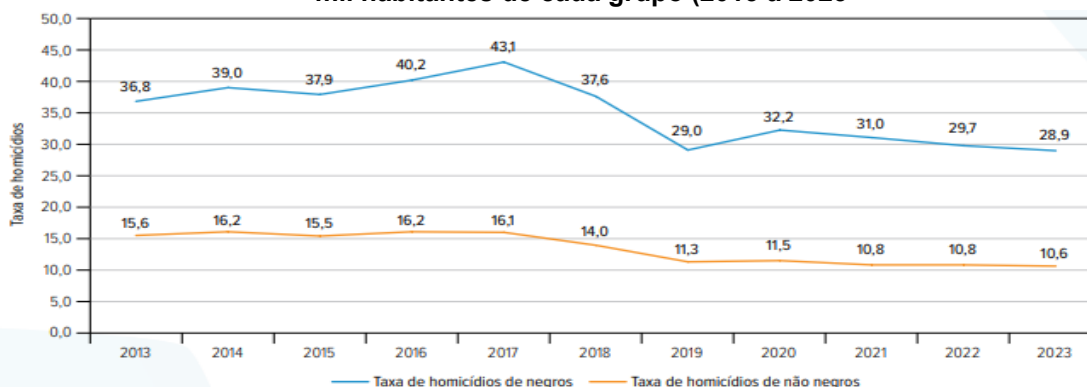
Perder a vida por ser jovem, por ser negro, pobre, periférico. É o medo mais radical. A cor do medo é negra. O primeiro direito humano, o direito à vida, está ameaçado. Será conveniente ampliar essa condição de juventude do medo. Não só a extermínios, mas a ter de viver o direito à vida ameaçado pelo desemprego, subemprego, pela instabilidade e precarização de seus trabalhos, pela precarização dos espaços de seu viver: sem teto, sem transporte, sem-terra, sem serviços públicos de saúde e educação. Viver uma vida tão precária, sem horizonte, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança, no medo (ARROYO, 2017, p. 236–237).

Diante desses dados assustadores, qual seria o papel da escola, da comunidade escolar e todos os segmentos envolvidos, na luta pela vida de jovens negros? Como os espaços educativos podem contribuir para a paralização da onda de mortes e tragédias que assolam a juventude negra brasileira? Gomes e Laborne (2018) nos alertam que

A nossa sociedade é capaz de produzir uma série de mecanismos que acobertam e garantem impunidade aos violentadores e aos agressores. E acusam os jovens negros, mesmo que eles não sejam culpados. A cor da pele, quanto mais escura, mais se torna a marca que estigmatiza (GOMES, LABORNE; 2018, p. 4).

Segundo estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Atlas da Violência de 2025 revelou que nos últimos anos houve uma redução nos índices gerais de homicídios no país, mas quando é feito o recorte racial, esses números não diminuíram para a população negra, como mostra o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Brasil: Taxa de homicídios registrados de negros e de não negros por 100 mil habitantes de cada grupo (2013 a 2023)



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.⁹

⁹ O número de homicídios foi obtido pela soma das seguintes CID's 10: X85 - Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra. O número de negros foi obtido somando pardos e pretos, enquanto o de não negros se deu pela soma dos brancos, amarelos e indígenas, todos os ignorados não entraram nas contas. Elaboração pela Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia do Ipea (DIEST)/Ipea e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O DIEST é a Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia do Ipea. É o setor do instituto dedicado a estudar o funcionamento do Estado brasileiro, suas instituições, o modo como o governo opera e as relações entre o Estado, o mercado e a sociedade. O objetivo é fornecer informações que auxiliem no desenvolvimento do país e na melhoria das políticas públicas. Para isso, ela analisa a estrutura do Estado, os arranjos institucionais e os processos políticos e democráticos, apoiando a criação de políticas mais eficientes. O IPEA, desde os anos 60, ajuda o governo com apoio técnico e institucional na criação e revisão de políticas públicas e programas de desenvolvimento. E agora, todo esse acervo de informações sobre Brasil

A naturalização da violência contra as pessoas negras, faz parte da arquitetura que mantêm as bases do poder hegemônico. A pesquisa ainda aponta que estamos lidando com um padrão de vulnerabilidade à violência que é dirigido principalmente a jovens negros, parcela da população negligenciada. O documento cita que:

Nesse sentido, os números que aqui trazemos desnudam as desigualdades e o racismo estrutural que têm atingido a população negra brasileira, traduzidos na violência letal. O crivo dos marcadores raciais evidencia que, mesmo com a agenda pública nacional mais permeável ao debate racial, permanece vívida uma zona do não ser, que recusa dignidade às pessoas negras. E quando o assunto são homicídios, a recusa fica evidente. Exemplo disso se extrai do indicador Índice de Vulnerabilidade da Juventude Negra (IVJ-N) 2024, elaborado a partir do modelo conceitual do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) 2017, desenvolvido pela UNESCO e pelo FBSP para medir a vulnerabilidade dos jovens brasileiros à violência. Mesmo considerando outras dimensões, para além do sistema de segurança pública e de justiça criminal, os dados mostram uma persistência: esferas de políticas públicas, envolvendo direitos sociais, ainda não conseguem proteger a juventude negra, no mesmo patamar que a juventude branca. Ou seja, estamos lidando com um padrão de vulnerabilidade à violência suportado e dirigido aos jovens negros, o qual tem escapado do alcance da ação do Poder Público (CERQUEIRA; BUENO, 2024, p. 73).

Essa realidade de violência contra a população negra e mais especificamente a população jovem negra, evidencia o que o intelectual camaronês Achille Mbembe (2018) chamou de Necropolítica, conceito amparado nas noções de biopoder/biopolítica de Michel Foucault (2008), como o conjunto de arranjos sociais, políticos, econômicos e jurídicos, que mediante aparatos do estado, marcam e classificam os sujeitos que devem viver e os que devem morrer, de modo que a subjugação e morte desses corpos marginalizados se apresenta como uma tecnologia de reprodução de privilégios das elites econômicas. Mbembe (2018) afirma que:

Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18).

No contexto escola, é possível observar que essa tecnologia sofisticada de morte está presente através dos silenciamentos, epistemicídios e da construção de

pode ser acessado de maneira mais rápida e fácil. Por fim, o FBSP é uma organização sem fins lucrativos cuja missão é atuar como um espaço permanente e inovador de debate, articulação e cooperação técnica para a Segurança Pública no Brasil.

trajetórias de vida onde está claramente sinalizado quem pode ser explorado e quem explora. Nessa perspectiva, utilizarei o conceito de Necroeducação, que inspirado nos estudos de Mbembe (2018), é uma espécie de Necropolítica aplicada à educação, onde as práticas educacionais são fundadas em valores, saberes e conhecimentos do colonizador e do pensamento eurocêntrico, ao mesmo tempo que desqualifica os sujeitos não pertencentes a esse grupo, negando e marginalizando suas formas de pensar, de viver e produzir conhecimento. A necroeducação é uma máquina de moer gente, matando não somente os jovens discentes, mas produzindo mecanismos de adoecimento dos professores, atores essenciais para romper com essa máquina de matar.

A lei federal nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial já passou dos 22 anos de existência. É fato que muitas escolas ainda negligenciam a LDB e proposições que visam diminuir as desigualdades na educação (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

Essa lei é um documento imprescindível para que se garantam políticas públicas a juventude, estimulando ações afirmativas que diminuam as desigualdades desse segmento da sociedade e principalmente lhes garantam a vida. As ações de valorização da história e cultura negras são essenciais para combater o racismo, a necroeducação e discriminações historicamente legitimadas contra a população negra no Brasil. A ideia de inferiorização e desumanização da população negra compõe a base e justificativa do sistema que domina a sociedade brasileira a partir dos ideais hegemônicos. É possível romper com essa lógica a partir da escola e com ações afirmativas que desconstruam as bases estruturais do racismo à brasileira. Segundo Mário Theodoro:

Forjaram-se no território brasileiro todos os ingredientes necessários à formação da sociedade desigual: o racismo como ideologia dominante, o preconceito e a discriminação racial como práticas sociais corriqueiras, a branquitude e a valorização do branco e, no caso da ação do Estado, o biopoder que flagela e a necropolítica que mata. A sociedade racista molda instituições racistas que contribuem para a naturalização do ambiente da desigualdade [...] esse é, na verdade, o resultado de uma história (THEODORO, 2022, p. 89).

Para desconstruir esse estigma a partir de ações estruturais, precisamos olhar para as ausências nos espaços de poder. Vemos com frequência pesquisadores,

professores ou gestores negros nos espaços de tomada de decisões essenciais para mudar os rumos da educação brasileira? Mesmo na equipe pedagógica das escolas, temos essa presença de pessoas negras em lugares de tomada de decisão? Como pensar protocolos para lidar com o racismo cotidiano nas escolas sem a presença da voz de pessoas negras apontando caminhos a partir de suas vivências? Essas questões não são consideradas centrais nas discussões sobre as desigualdades na escola, tornando ainda mais desafiador o combate ao racismo.

Citando um exemplo, em 2024 o Congresso Brasileiro de Educação (CBE) que aconteceu na cidade de Bauru não havia palestrantes negros ou indígenas na sua programação. Como pensar uma escola brasileira capaz de combater desigualdades e promover transformações sociais sem a presença da diversidade racial, pautando e problematizando a educação brasileira a partir de suas perspectivas, epistemologias e experiências?

Gomes (2018) afirma que:

A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento (GOMES, 2018, p. 111–112).

Munanga (2004) sinaliza para a problemática do racismo, que considera as pessoas negras inferiores, incapazes de pensar sobre si, sobre o mundo e evidencia as entrelinhas “[...] o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.” (MUNANGA, 2004, p. 5–6).

Gonzalez e Hasenbalg (2022) analisam esse *apartheid* persistente no imaginário brasileiro:

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretção da teoria do lugar natural, de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes

tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido o mesmo: a divisão racial do espaço. No caso do grupo dominado, o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial, só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar, amedrontar. É por aí que se entende que o outro lugar natural do negro sejam as prisões (GONZALEZ; HASENBALG, 2022, p. 21–22).

A desumanização da população negra se reflete nos assustadores números da violência contra os jovens, na evasão escolar, desemprego e população carcerária, comprovando a intensa desigualdade racial no Brasil:

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquanto os pretos e pardos representavam 55,7% da população em 2022, a proporção deste grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza era de 70,3%, ante a fração de brancos de 28,7%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância fica ainda maior: 73% eram negros e 26% brancos. (INSTITUTO ITAÚ, 2022).

Em junho de 2025, foi divulgada uma a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE, revelou que 56% das pessoas de 25 anos ou mais de idade finalizaram a educação básica, onde o número de mulheres que concluíram essa etapa (57,8%) é superior ao de homens da mesma faixa etária (54,0%). Mesmo com avanços percebidos nessa série iniciada em 2016, quando é realizado o recorte entre pessoas brancas e pessoas negras, as marcas da desigualdade se mostram permanentes. 63,4% das pessoas brancas completaram a educação básica em 2024, enquanto entre pessoas pretas e pardas o percentual foi de 50% (IBGE, 2025).

Apesar de toda a violência subjetiva, física e institucional, algumas iniciativas podem nos inspirar a persistir na luta antirracista e aplicar ações que destruam as tecnologias de morte do racismo e da necroeducação na escola. Apresento uma escola na Bahia que aponta para outras direções quanto a sua estrutura básica e resiste ao racismo no campo da educação, a Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do país. Seu nome traz a figura inspiradora de uma mulher que lutou pela independência do Brasil na Bahia, Maria Felipa, nascida na ilha de Itaparica e descendente de africanos do Sudão (ESCOLA MARIA FELIPA, 2019).

Um dos pressupostos dessa escola é que as primeiras civilizações existentes no mundo são africanas e por isso não faz sentido imaginar-se a história do povo negro, como comumente víamos nos materiais didáticos, a partir da escravização, subalternização e marginalização decorrente desse processo da população negra. Esse pressuposto possibilita um espaço onde outras cosmovisões, caminhos e construções culturais são possíveis.

A Escola Maria Felipa é uma iniciativa na área da educação que chama a atenção pela possibilidade de aprofundamento a partir de um currículo afrocentrado que segundo Asante (2009), consiste no pensamento, prática e perspectiva que considera os africanos como sujeitos da história, para além da objetivação e tutela promovidas pelas narrativas eurocêntricas, decolonial, visto que, conforme Quijano (2002) é uma perspectiva e prática que visa desconstruir e superar as estruturas coloniais de poder, conhecimento e subjetividade que persistem nas sociedades contemporâneas e antirracista, processo de descolonização de mentes e luta pela afirmação da negritude, transformando a realidade social e subjetiva imposta pelo racismo de acordo com Fanon (2008).

Para efetivas transformações sociais, é necessário que as discussões e ações sobre relações étnico-raciais ocupem um lugar central nos debates e elaboração de políticas públicas. Possuímos mecanismos legais suficientes para que mudanças estruturais e efetivas sejam possíveis. É necessário vontade política, partindo dos espaços acadêmicos e ocupando outros campos da sociedade, contando com a presença dos inúmeros pesquisadores, pensadores, professores e estudantes negros no centro das discussões e decisões, pessoas historicamente invisibilizadas nos espaços acadêmicos.

A pesquisadora Suely Carneiro chama essa invisibilização e silenciamento de Epistemicídio, afirmando que:

Na sua versão contemporânea nas universidades brasileira, o epistemicídio, cuja discussão aprofundaremos mais à frente, se manifesta também no antagonismo entre discurso militante e discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade para o saber sobre o negro, enquanto o discurso do branco sobre o negro é legitimado. Via de regra, a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema (CARNEIRO, 2023, p. 48).

É necessário reforçar e cobrar a responsabilidade das escolas e órgãos ligados à educação sobre os silenciamentos e invisibilizações, visto que temos mudanças robustas na LDB com a promulgação da Lei n.º 10.639/03. É necessário o envolvimento de toda a equipe pedagógica, transformando toda a escola em um espaço formador e ativo contra o racismo, cultivando um espaço antirracista durante todo o ano letivo, não permitindo que as discussões sobre relações étnico-raciais fiquem restritas a “comemoração” de datas como o dia da abolição da escravatura ou o dia da Consciência Negra, agora feriado nacional.

Houveram grandes conquistas nos últimos anos no campo da educação antirracista, mas ainda não são suficientes para conter as constantes mortes de jovens negros. Conter o extermínio da população negra é objetivo principal da luta antirracista e não pode ser uma preocupação limitada apenas à população negra, aos Movimentos Negros organizados ou ao estado. Conter esse extermínio institucionalizado é dever de toda a sociedade. No relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados (2015) que investigou a violência contra jovens negros e periféricos, apresenta uma citação de Florestan Fernandes (1978) que denuncia o extermínio sistemático e institucionalizado da juventude negra desde a década de 70, e como vimos nos dados do IPEA, infelizmente esse extermínio se sofisticou e se intensificou nos últimos anos:

Há um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. Aí não entra nem uma figura de retórica nem um jogo político. [...] A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão-de-obra escrava possuía utilidade. E, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (FERNANDES, 1978, p. 49).

Lélia Gonzalez, feminista panafricana, apontava que no Brasil temos um tipo diferente de racismo, um racismo escondido, camuflado, omitido e negado, reflexo do mito da democracia racial que falaciosamente apresentava o povo brasileiro com um povo pacificamente miscigenado e de convivência harmoniosa, sem conflitos, cordial, ignorando a exploração e extrema violência sofrida pelos povos indígenas e africanos para que essa miscigenação ocorresse. Os números da população carcerária são o reflexo dessa política de negação que leva ao extermínio, onde 70% das pessoas encarceradas são pessoas negras (RAMOS; MARTINS, 2025).

A marginalização da população negra se evidencia nos indicadores sociais, onde esse grupo social segue com os piores números nas mais variadas áreas da sociedade. O racismo é um fenômeno complexo, multifacetado e multidimensional.

2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA

Vivemos em tempos de tensões, polaridades e crises em vários âmbitos da sociedade. Apesar desses tempos turbulentos, os movimentos sociais que lutam por uma sociedade menos desigual e mais justa sempre se fizeram presentes, conquistando espaços e buscando renovações a partir de iniciativas que desestruturam as bases coloniais e exploratórias em nosso país.

É o caso do Movimento Negro, que alcançou importantes avanços na educação nos últimos anos, como a alteração da LDB, Lei n.º 9394/96 pela Lei n.º 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas. Outras importantes conquistas foram o Estatuto da Igualdade racial (Lei n.º 12.288/10) e a Lei de Cotas Sociorraciais nas instituições públicas federais - Lei n.º 12.711/12 (BRASIL, 2012).

Segundo Gomes (2017, p. 5), “entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

Através da atuação de diversos grupos no campo político, acadêmico, cultural, religioso e artístico, o movimento pretende principalmente combater o racismo e suas formas de expressões e camadas, promover a valorização e afirmação da identidade negra, sua história e cultura e superar as barreiras que impedem as pessoas negras de ocuparem diversos espaços na sociedade. Mesmo com essas conquistas históricas, o movimento negro continua tencionando a sociedade para a efetiva implementação dessas Leis, políticas antirracistas e ações afirmativas, com o principal objetivo de conter o avanço do genocídio da população negra. XAVIER (2019) afirma que:

Nesses anos, o objetivo das ações políticas do movimento social de negros é a destruição das estruturas que reproduzem, nas dimensões objetivas (destruição dos corpos não brancos e normatizáveis) e subjetivas (destruição das áreas e espaços de rearticulação das subjetividades negras), e promovem genocídio, etnocídio e epistemicídio da população preta e parda, em escala industrial. Sem a carbonização desse modelo perverso não há alternativas à civilização brasileira. Essa é a tarefa do movimento negro, mas também da população branca democrática, base para a formação de um amplo movimento antirracista, condições indispensáveis para quebrar a máquina de extermínio de afrodescendentes [...] (XAVIER, 2019, p. 43).

O Movimento Negro brasileiro pode ser considerado um sujeito coletivo e um ator político, cuja forte marca é a politização do cotidiano com formas diferenciadas de expressão e experiências (GOMES, 2017).

Podemos compreender que é na luta cotidiana que se faz a resistência. Cardoso (2002) afirma que

[...] os movimentos populares repudiavam a forma instituída da prática política – vista como manipulação – e privilegiavam as ações diretas para manifestar a sua vontade política. A partir da luta contra as desigualdades sociais e apoiando-se na solidariedade entre os oprimidos, os movimentos sociais fizeram da dignidade construída na própria luta o reconhecimento do seu valor e a afirmação da própria identidade: só com a luta se conquista direitos (CARDOSO, 2002, p. 14).

Composto por diversos coletivos, entidades, grupos e núcleos que dão significado às lutas antirracistas, o Movimento Negro organiza-se e apoia-se nacionalmente, integrando-se também a movimentos internacionais. Nessa construção orgânica, há conflitos, contradições, consensos e dissensos, reconhecendo e ressignificando palavras e ações, atribuindo conceitos para a construção de uma nova perspectiva política, levando sempre em consideração e em centralidade, as relações raciais, a ancestralidade, o racismo, a diáspora africana, a igualdade racial e a luta contra o genocídio do povo negro. Uma das especificidades no contexto das lutas e reivindicações apontadas pelo Movimento Negro, temos a importância de um novo olhar e releitura histórica. Cardoso (2002) reflete que

Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. Ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil é que o Movimento Negro se distinguiu dos demais movimentos sociais e

populares. Na verdade, o Movimento Negro é fruto de uma negatividade histórica (CARDOSO, 2002, p. 17).

O Movimento Negro nasce como um movimento educador, realizando a tradução intercultural de teorias e interpretações críticas sobre a temática racial com linguagem acadêmica para a população negra que não teve acesso à universidade. Ações essenciais para essa formação política são a organização e articulação de encontros, palestras, cursos, projetos abertos à comunidade, em parceria com intelectuais comprometidos com a luta antirracista. A partir desses encontros o movimento propõe novas políticas públicas e pressiona o Estado para a adoção de políticas antirracistas, promovendo a igualdade racial, além de pressionar o estado para cumprir as leis que já foram estabelecidas.

Na política educacional vigente, temos um conjunto de políticas sociais que se materializam na legislação, práticas, planos e projetos educacionais. Apesar da responsabilidade do Estado, essas políticas não se reduzem a ele, sendo necessário que sejam discutidas, pleiteadas, analisadas e acompanhadas por organizações e instituições da sociedade, principalmente com toda a comunidade escolar.

No contexto de desafiantes desigualdades em nosso país, essas políticas carregam tensas intersecções nas relações de raça, gênero, classe e desigualdade regional. Como foco das orientações das políticas educacionais nacionais, temos a Constituição Federal, a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição Federal e a LDB orientam e regulamentam o PNE. A educação básica sempre foi um ponto de atenção no contexto das lutas antirracistas.

Desde a abolição da escravatura o Movimento Negro, com uma visão coletiva com estratégias de resistência das famílias e comunidades, buscava a integração de negros e negras na sociedade, não apenas como força de trabalho, mas como produtores de saberes. Porém, entre tantas violências e diferentes formas de exploração cometidas contra o povo africano arrastado em massa para o Brasil nos primeiros séculos da colonização, podemos ressaltar a impossibilidade de qualquer garantia no campo da educação (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020, p. 165).

A indicação ideológica das políticas educacionais era clara, pois proibiam a alfabetização de pessoas negras. Esta política racista e excludente que gerou consequências que são sentidas até hoje. Um exemplo é a Lei n.º 1 de 1837 que em seu artigo 3º proibia que pessoas escravizadas e pretos africanos frequentassem as escolas públicas. Somente em 1854 o ensino para pessoas negras passou a ser

prevista por lei, mas condicionada às pessoas negras livres e a disponibilidade de professores (FONSECA, 2007).

Em 1853 surge a Escola de Primeiras Letras, uma das primeiras experiências de reivindicação do direito à educação que foi liderada pelo professor negro Pretextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro, onde os pais e mães de crianças negras desejavam um espaço mais humano para seus filhos, que eram maltratados nas escolas dos brancos (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020).

Em 1878, houve o decreto de Leôncio de Carvalho que permitiu a criação dos primeiros cursos para pessoas negras livres. Porém, das mais de 400.000 crianças nascidas entre 1871 e 1885, apenas 113 foram encaminhadas para esses estabelecimentos de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Após a assinatura da abolição da escravatura em 1888, a demora em inserir pessoas negras no ambiente formal de educação dificultou sua entrada no mundo do trabalho. Nesse período, pessoas negras foram entregues a condições sub-humanas de existência, com poucas oportunidades de trabalho, moradia e alimentação dignos. Enquanto isso, as políticas públicas eram voltadas ao embranquecimento da população, focando o apoio econômico a imigrantes europeus.

Na Figura 5, temos a obra de arte muito marcante do período é “A Redenção de Cam” do artista espanhol Modesto BROCCOS, sendo essa uma das obras mais reacionárias e racistas da história brasileira.

Essa ideia foi problematizada no decorrer dos anos e as entidades reorientaram seus discursos e ações políticas para denunciar a presença do racismo na sociedade brasileira, denunciando inclusive a tentativa de embranquecimento da população no século XIX e início do século XX.

Esse embranquecimento surge como mais uma forma de desumanização da população. Munanga (2004) reflete que “num país que desenvolveu o desejo do branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não”.

Gonzalez (2020) nos fala sobre a tentativa de embranquecimento no Brasil e suas nefastas consequências até hoje nos imaginários e subjetividades do povo brasileiro:

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos dos estilhaçamentos, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (limpar o sangue, como se diz no Brasil)

é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (GONZALEZ, 2020, p. 131).

Figura 5 - A redenção de Cam



Fonte: BROCOS (1985).¹⁰

Nesse contexto de apagamento físico e intelectual da população negra, surge o conceito de Epistemicídio, cunhado por Carneiro (2023), fenômeno que pode ser observado a partir do apagamento sistemático de pessoas negras que fizeram parte da nossa história e que até mesmo hoje, mesmo com contribuições na construção de saberes em diversos campos do conhecimento, sofrem com o apagamento e a

¹⁰ A obra do artista espanhol Modesto Brocos (1852-1936), que viveu no Brasil por mais de quatro décadas, justifica plenamente sua crítica. A obra foi criada logo após a declaração do fim da escravidão e a instituição da República no Brasil. Em busca de um aparente avanço, o país se espelhou na cultura europeia branca. Contudo, sua população tinha características bem diferentes da europeia. Para uma parcela significativa da intelectualidade, a figura do negro simbolizava o retrocesso e a antiguidade. No século XIX, emergiram as denominadas teorias científicas do branqueamento, que sugeriam como solução para essa questão a mistura entre a população negra e a branca, abrangendo também os imigrantes europeus. A proposta era que, ao longo de várias gerações, esse cruzamento pudesse alterar o perfil "racial" da nação, transformando-a de negra para branca. A obra "A Redenção de Cam", amplamente reconhecida e premiada durante seu período, é vista como uma ilustração visual dessa ideia. Isso se aplica de forma direta ao médico e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda (1846-1915). Durante o Congresso Universal das Raças, que ocorreu em Londres em 1911, a pintura serviu para acompanhar um artigo seu sobre o processo de branqueamento. Ele descreveu a imagem da seguinte maneira: "O negro se tornando branco na terceira geração, como resultado do cruzamento entre raças".

negação de oportunidades. O apagamento também fez parte da política de embranquecimento. As instituições educacionais brasileiras negligenciaram ao longo da história pessoas negras que provocaram e desafiaram as estruturas racistas e excludentes do país. Não havia pesquisas e poucos eram os registros sobre suas contribuições e na escola não se estudava sobre o papel central dessas personalidades em diversos campos de conhecimento. Mesmo na universidade, não havia a inclusão de nomes de intelectuais negros e negras na sua bibliografia oficial. Até pouco tempo, as narrativas do povo negro eram reduzidas ao período da escravidão e seu protagonismo era ocultado e marginalizado, especialmente na história da educação brasileira. Romper com essas práticas limitantes é um dos grandes desafios na educação atual, pois como refletem Vale e Santos (2019),

Em uma sociedade racista como a brasileira, embora se tente a todo custo ocultar os preconceitos com falácias de uma alardeada democracia racial, a questão da representação social se torna um grande problema, uma vez que os meios de comunicação social desempenham um importante papel na manutenção das desigualdades raciais (VALE; SANTOS, 2019, p. 5).

No final do século XIX e começo do século XX, surgem associações e instituições negras que atuavam no campo da educação em todo país. Posso citar aqui alguns exemplos: a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891, em Lages–SC; o Clube 28 de setembro de 1897 (SP); a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902; o Centro Literário dos Homens de Cor, em 1903; a Sociedade Propugnadora 13 de maio, em 1906; o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908; e a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915, no Rio de Janeiro (DOMINGUES, 2008).

Essas organizações estavam presentes entre a população negra, suprindo necessidades onde o estado era ausente. Entre suas ações temos a organização de aulas, cursos, palestras, bibliotecas e atuavam no campo da arte com encenações teatrais, apresentações musicais e leitura de poesias. Outra importante iniciativa foi a organização da imprensa negra, com jornais denunciavam o analfabetismo e a negligência nesse e em outros campos da vida da população negra (DOMINGUES, 2007).

Diante da necessidade de lidar com o aparato do estado na luta contra o racismo e as desigualdades, surgem em 1931, organizações de cunho político partidário como a Frente Negra Brasileira. A associação realizava cursos de formação

política que ensinavam sobre a história do negro brasileiro, combatendo a história oficial. Como se tornou relevante no debate nacional, transformou-se em partido político em 1936. Mas a iniciativa acabou extinta no ano seguinte devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que declarava ilegal todo partido político (PINTO, 2013).

Com o enfraquecimento do Estado Novo na década de 1940, os movimentos negros têm a oportunidade de retornar de maneira legal. Intelectuais como Abdias Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e Ironides Rodrigues são atores fundamentais para refletir sobre as dimensões materiais e subjetivas do racismo à brasileira. Com a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, eventos que oportunizavam a educação como estratégia de enfrentamento ao racismo são organizados, como é o caso do I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. O TEN exercia um papel essencial na educação popular, com a organização de cursos de alfabetização e resgate da história e herança africana em contraponto ao pensamento hegemônico vigente (NASCIMENTO, 2004).

Imagem de apresentação que contemplamos na Figura 6,

Figura 6 - Teatro Experimental do Negro



Fonte: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (2016)¹¹

¹¹ Fundação Cultural Palmares. O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 1944 no Rio de Janeiro, como uma iniciativa criada por Abdias Nascimento (1914-2011). O projeto tinha como objetivo promover a valorização social da população negra e da cultura afro-brasileira por meio da educação artística, além de buscar desenvolver um estilo dramático inovador, com uma estética singular, em vez de apenas replicar as produções de outros países. Há alguns anos, Abdias começou a sentir uma inquietude em relação à falta de representatividade dos negros e à ausência de temas

Foi a partir da atuação do Movimento Negro na década de 60 durante fóruns de política educacional, incluso na LDB de n.º 4.024/61 a discussão de raça enquanto inclusão temática nas escolas públicas (BRASIL, 1961).

Com o golpe e ditadura militar de 1964, os Movimentos Sociais Negros retornam à ilegalidade devido a intensas perseguições. Importantes lideranças precisaram exilar-se em outros países e a questão racial perdeu espaço nos princípios que regiam a educação com a Lei n.º 5.692/71. A discussão racial só será retomada com a LDB Lei n.º 9394/96.

Na década de 70 do século XX, no contexto da ditadura militar e luta sociais, o Movimento Negro volta suas reivindicações para a responsabilização do Estado, exigindo a implementação de políticas públicas, com o foco na garantia de direito a todos, inclusive para a população negra, historicamente negligenciada e marginalizada. Em 1978 ocorre a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), organização que objetivava a reavaliação da atuação do povo negro na história do Brasil (DOMINGUES, 2007).

O MNU elaborou ferramentas de capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia que levava as questões raciais em consideração na elaboração de políticas educacionais, sendo possível a colaboração com a nova Constituição Federal. No documento desenvolvido pelo movimento havia a afirmação de que a educação é um meio de combate ao racismo e a discriminação, valorizando a diversidade e implementando a obrigatoriedade do estudo da história do povo negro (BETTINE, SANCHEZ; 2017).

Gomes (2019) ressalta a participação do Movimento Negro no campo político e educacional, tensionando o estado para as questões raciais serem consideradas na construção da nossa jovem democracia e num projeto nacional de educação:

relacionados à história dessa população nas peças teatrais brasileiras. Geralmente, quando os negros recebiam alguma oportunidade nos palcos, isso servia apenas para reforçar estereótipos, pois os atores e atrizes negros eram frequentemente escalados para papéis secundários e desvalorizados. Segundo ele, havia uma resistência em aceitar o negro como "personagem e intérprete, e sua própria vida, com experiências específicas nos âmbitos sociocultural e religioso, como tópico de nossa dramaturgia." (Nascimento, 2004, p. 210). Por conta disso, o TEN foi concebido como uma companhia teatral voltada para destacar a liderança da comunidade negra. Segundo Abdias do Nascimento, assim que a ideia começou a se formar, o TEN teria a missão de proteger a "autenticidade cultural do Brasil".

O acúmulo das ações e iniciativas negras em relação à educação é redimensionado pelo Movimento Negro como demandas específicas e políticas ao Estado brasileiro e suas instituições. A questão racial, o combate ao racismo na sociedade e na escola, antes pautas específicas do Movimento Negro, começam a emergir na cena pública e política nacional como parte da demanda por um Brasil e uma escola democráticos (GOMES, 2019, p. 143).

Com a chegada do século XXI, há uma nova fase de efetivação de políticas públicas, que foram bandeiras históricas do Movimento Negro na luta pela educação no Brasil. As condições políticas permitiram a ampliação do espaço de atuação do Movimento Negro em momentos decisórios a partir de 2003.

Com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a partir da Lei n.º 10.678/03 (Brasil, 2003b), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na Lei n.º 13.005/14 e a organização de diversos conselhos de políticas públicas, temos como reflexo das primeiras ações afirmativas, o aumento significativo no número de jovens negros nas universidades nos anos seguintes.

Na minha trajetória, vejo as políticas de acesso ao ensino superior como essencial na minha formação em música, que só foi possível a partir do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior ao financiar uma parte das mensalidades de faculdades privadas. Foi com esse financiamento que realizei a Licenciatura em Música. Na época, cursava Artes Visuais na Universidade Federal do Maranhão e ao passar uma temporada no Sudeste, decidi transferir o curso, não sendo possível a transferência para a UNESP, única universidade com o curso de Artes Visuais próximo ao local onde estava residindo. Na Universidade do Sagrado Coração (USC), conheci a Licenciatura em Música, onde realizei a minha graduação.

Outro importante marco no século XXI, foi a alteração da LDB, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino com a Lei n.º 10.639/03, modificada posteriormente em 2008, incluindo no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei n.º 11.645/08. Essas alterações tencionaram as instituições por uma desconstrução de estereótipos raciais, tornando possível descolonizar currículos e dar visibilidade a vozes que por tanto tempo foram silenciadas e invisibilizadas, respeitando uma base crítica onde coexistem e convivem diferenças e identidades particulares (BRASIL, 2003a; MUNANGA, 2015).

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através da Lei n.º 10.639/2003, ainda se faz necessário argumentações sobre a existência de racismo no Brasil, sendo necessário demonstrar que esse fenômeno, juntamente com outras desigualdades sociais, permite trajetórias desiguais entre pessoas negras, brancas e outras etnias e minorias. As mudanças na legislação são essenciais para a ampliação das condições que sejam capazes de redesenhar o imaginário popular e o fortalecimento da autoestima das populações negras (GOMES, 2017; SILVA, 2021).

Por isso o compromisso com a sua implementação é tão importante e urgente, sendo o Movimento Negro um essencial ator diante desse desafio.

A aprovação da Lei n.º 12.711 em agosto de 2012, conhecida como lei de Cotas, foi uma importante ação afirmativa para oportunizar o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas de baixa renda, pretos, pardos e indígenas em universidades federais e em cursos de ensino técnico. Essas políticas de cotas alteraram a expectativa educacional da população brasileira, que passa a considerar o ensino superior como algo concreto, não mais uma possibilidade distante. O avanço das conquistas nos diferentes campos sociais fez o poder hegemônico organizar sua resistência, pois sentiram estremecer os privilégios historicamente estabelecidos (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020, p. 163–164).

Em 2016, ganham forças discursos de uma suposta neutralidade educacional e projetos como Escola sem Partido e de militarização encontram espaço, principalmente impulsionados pelas redes sociais. As iniciativas excludentes avançaram em diversas cidades do país. A Reforma do Ensino Médio também foi uma medida arbitrária nesse período, aprovada sem diálogo com profissionais da educação e movimento sociais, esvaziou disciplinas com potencial crítico, que estimulam a autonomia e a emancipação (BRASIL, 2017).

Até hoje as ações para conter os avanços contra a desigualdade educacional são sentidas, como cortes sucessivos no orçamento de universidades e instituições federais e estaduais, atingindo principalmente os estudantes negros e periféricos, que dependem de bolsas e ações afirmativas que são as primeiras a sofrerem com os cortes. Recentemente em Santa Catarina, a câmara de Deputados aprovou uma lei que veda a adoção de ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior. Esse retrocesso mostra que, mesmo depois de tantos avanços e resultados positivos

das ações afirmativas, elas seguem em constante ataque pelo poder hegemônico (PEDUZZI, 2025).

Mesmo diante desses enormes desafios, o Movimento Negro Brasileiro continua a atuar em diversas áreas da sociedade, sempre atuando pelos direitos da população negra e pelo bem viver. No contexto educacional, onde muitas representações negativas sobre a história e cultura da população negra foram difundidas por séculos, as ações do Movimento Negro buscaram transformar esse ambiente hostil em um espaço onde esses paradigmas e estereótipos podem ser criticados, ressignificados e superados (GOMES, 2003).

Diante de lutas, tensões e desafios, com diferentes formas de organização e com uma trajetória dinâmica e corajosa, o Movimento Negro propõe que a sociedade discuta a questão racial e afrodiáspórica numa perspectiva crítica e emancipatória.

Hoje o racismo se reconfigura, reeditando a aversão às diferenças, ao povo negro, aos povos indígenas e quilombolas, aos que lutam pelo direito à moradia e à terra, entre outras lutas sociais. E mesmo com os retrocessos dos últimos anos, a história de nossos ancestrais se faz essencial, para nos inspirar, nos esperar e nos estimular a ação. É preciso continuar a discutir, tensionar e enfrentar as problemáticas da questão racial, pois os direitos da população negra continuam ameaçados pelo conservadorismo e por aqueles que não renunciam a seus privilégios.

Foram séculos de uma educação racista, excludente e epistemicida no Brasil, e é inegável que as lutas e conquistas do Movimento Negro criaram oportunidades, promovendo caminhos para uma educação onde o pensamento crítico e emancipatório sobre a questão racial é central ao pensar em uma educação pública e de qualidade para todos. E educação é fundamental para a desconstrução de mitos e estereótipos raciais, permitindo uma transformação social e cultural. Gomes e Munanga (2006) nos lembram dessa potência da educação:

[...] a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...]. A transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 147).

Os desafios no campo da educação se multiplicaram nos últimos anos e a luta por uma educação de qualidade e inclusiva é sempre contínua. O Movimento Negro segue como uma grande inspiração, pois ao longo da história, mesmo com os enormes desafios de todas as ordens, desempenhou e continua a desempenhar um papel fundamental na elaboração e promoção de políticas públicas capazes de combater o racismo e o aniquilamento da população negra, buscando promover uma educação de qualidade, crítica e emancipatória para todos.

É perceptível as significativas mudanças no tecido social, onde permite-se a desconstrução da visão eurocêntrica no sistema educacional, promovendo uma educação inclusiva e representativa. No entanto, os avanços são apenas os primeiros passos em um processo contínuo de luta e mobilização pela transformação social e para que pessoas negras sigam vivas e com reais oportunidades de bem viver. O Movimento Negro não apenas redefiniu a história da educação brasileira, mas também criou as bases para o desenvolvimento de uma cultura antirracista e de superação de históricos paradigmas a partir da educação.

2.3 VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENFRENTAMENTO À NECROEDUCAÇÃO

A trajetória do Movimento Negro no Brasil demonstra um compromisso com a garantia de direitos e de liberdade para o povo negro, com ações plurais, comprometidas com o processo de conhecimento a partir de suas epistemologias, reconhecimento de si e do outro no campo das relações sociais e afirmação de uma identidade negra que compreende e respeita a complexidade da diversidade.

Nesse sentido, Azoilda Loretto da Trindade (2005) sistematizou os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, princípios fundamentais para a consolidação de uma educação antirracista. São valores que prezam pela valorização da diversidade e acolhimento de diferenças. São eles: a ancestralidade, axé (energia vital), circularidade, cooperatividade, corporeidade, ludicidade, memória, musicalidade, oralidade e religiosidade.

TRINDADE (2005) reflete que:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindo para o Brasil e seus e suas descendentes

brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos em nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2005, p. 30).

Para uma educação das relações étnico-raciais ser de fato implementada a partir da Lei n.º 10.639/2003, é necessária uma reeducação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Permitiu-se que aos professores, principalmente de história, literatura e arte, fosse deslocada a responsabilidade de efetivar essa lei, porém o racismo assombra todas as instâncias na educação. A luta antirracista na educação exige um envolvimento e comprometimento de todos, não apenas de alguns professores interessados no assunto, aproveitando datas comemorativas, com projetos muitas vezes improvisados. Para vencer a necroeducação e o racismo na escola, é preciso atuar nas estruturas e bases do pensamento, da gestão à equipe de limpeza, incluindo as famílias e comunidade.

E é nesse ponto que torna essa uma questão extremamente complexa. Lidar com a diversidade é um ato desafiador, como refletem Brandão e Santos (2015):

Num mundo de grandes desigualdades, nem sempre é fácil lidar com a diferença. Ela está em toda parte. Por vezes, é mais simples percebê-la quando a questão envolve apenas dois times de futebol, duas religiões, dois partidos políticos, duas formas de agir. Na abordagem de temas mais complexos, ou simplesmente se a proposta exige um exercício crítico rigoroso, podemos dizer que, mesmo entre os mais semelhantes, habitam numerosas diferenças – afinal, cada ser humano é único no conjunto de suas características (BRANDÃO; SANTOS, 2015, p. 9).

Historicamente, a escola foi utilizada como ferramenta de reprodução de concepções e práticas que mantêm modos e valores coloniais na sociedade, garantindo a manutenção de privilégios e sustentando as imensas desigualdades sociais que alimentam esses privilégios. A resistência em implementar qualquer iniciativa que provoque mudanças estruturais, epistemológicas e que questionem as bases do pensamento racista no Brasil, surge da tentativa de manter as estruturas de poder hegemônicas. Mesmo as ações afirmativas que são garantidas por lei, sofrem ataques constantes para que não sejam implementadas e desestremem o status quo (CARNEIRO, 2023, p. 309).

TRINDADE (2005) aponta a insensibilidade, a omissão, negligência e irresponsabilidade como as questões raciais foram tratadas ao longo da história da educação, como não se pensou nas pessoas negras, nem mesmo nas crianças e como hoje, nós temos uma imensa responsabilidade para conter e romper com esses paradigmas na educação:

Não é apenas motivo de negligência a discriminação, o preconceito, o racismo com relação às crianças negras. É também uma insensibilidade, que está ancorada nos 312 anos oficiais de escravidão neste país e nos 117 anos de promulgação da Lei Áurea. É impressionante que, por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças de Educação Infantil, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas lendas, as histórias e a História africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país. É, essa insensibilidade está escrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam de crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas (TRINDADE, 2005, p. 32).

Em suas bases, a educação brasileira não foi pensada para todos, haja vista o objetivo de catequizar e disciplinar, as bases da educação eram excludentes, racistas e coloniais, amparadas pela igreja e pela ciência da época. No imaginário colonial, as pessoas negras e indígenas eram consideradas inferiores, o que para eles, justificava a escravidão, violências e negação de direitos. A tentativa de tornar os povos não-europeus em “civilizados” (domesticados, fáceis de manipular) estava baseada no apagamento de línguas, culturas e saberes tradicionais. O sistema educacional brasileiro não foi pensado para garantir direitos e igualdade, mas foi um instrumento de reprodução de desigualdades sociais e raciais, desumanizando milhares de pessoas ao longo de séculos. GOMES (2010) aponta que

É preciso, portanto, desnaturalizar a desigualdade, entendendo como foi instituído e consolidado, ao longo dos séculos, um padrão de trabalho e de conhecimento altamente excludente, fruto dos processos de dominação colonial, da escravidão, do racismo, do capitalismo e do neoliberalismo no Brasil e nos vários países da América Latina (GOMES, 2010, p. 145).

FANON (2008) mergulhou nos impactos psíquicos sobre a população negra, dessa sistemática opressão que sofrida pelos povos subalternizados, ao ponto de

internalizarem um sentimento de inferiorização, pois constantemente foram subjugados como objetos em vez de sujeitos autônomos.

Em contraponto a esse sentido de “civilização” fomentado pelo pensamento colonial, onde o outro é tratado com violência e insensibilidade, a cultura iorubá apresenta por meio de um conto, o valor civilizatório afro-brasileiro da aceitação das diferenças humanas:

[...] Olodumaré, que é um deus ioruba, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la. Antes de ir, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu, pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho, esqueceu e foi andando devagarinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu. Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele se deitou debaixo da árvore e acabou dormindo. Enquanto isso, Odudua, que também queria criar a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito, pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou. Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que enviou e deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá foi e criou os homens, mas de vez em quando tomava a bebida da árvore de que tinha gostado, e ... não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos meio tortinhos (TRINDADE, 2005, p. 32–33).

Os valores apresentados por Trindade (2005) têm fundamentos no diálogo, compreendendo o ambiente escolar como um espaço de desafios, inquietações, mas também vibrante e em constante movimento. Esses princípios são: axé ou energia vital, que está presente em tudo e nos move enquanto seres humanos, onde tudo é sagrado e está em constante interação; a oralidade, onde a nossa fala evidencia nosso lugar no mundo e a capacidade de aprender e se comunicar com o outro; a circularidade, onde podemos compreender os sentidos e sentimentos presentes nas relações, uma forma de desenvolver nossa percepção das subjetividades do outro; corporeidade, onde podemos compreender a nossa existência, nossas subjetividades e valorizar as diversidades; a musicalidade, que promove momentos de intensa troca e entrelace entre os corpos, aguçando os sentidos e afetando nosso ser e estar no mundo; a ludicidade, que se faz cada dia mais necessária nesse mundo de mazelas sociais, promovendo interação, coletividade e parcerias; cooperatividade, onde compreendemos que juntos, no coletivo, é possível transformar espaços e pessoas; a memória e ancestralidade, onde a partir de nossos corpos, movimentos e falas, nossos ancestrais se fazem presentes, lembrando e perpetuando princípios e saberes; religiosidade, que nos permite compreender o aspecto sagrado do cuidado, do ver a si e o outro, compreender e ser compreendido, afetar e se deixar ser afetado.

Esses valores pautam o reconhecimento das diferenças, em uma luta constante contra todas as formas de discriminação, contrapondo a ideia de civilização colonial que hierarquiza corpos, saberes e culturas, impondo o apagamento, tratando o não-europeu como inferior e até mesmo irracional.

Silva (2020) destaca a potência dos valores elencados por Trindade (2005):

A realidade multicultural de nossa sociedade será sempre a justificativa para a defesa de uma educação antirracista que respeite as diferenças culturais. Azoilda ressaltava a necessidade de enfatizar que a palavra “diferença” não podia estar diretamente atrelada apenas a portadores de necessidades especiais, mas deveria ser aplicada quando falamos das culturas negras e indígenas. Dito isto, lutas para que a lei 10.639/03 seja devidamente implementada nas instituições de ensino e que seja propagada por todo corpo docente é uma das primeiras alternativas na busca de um espaço onde não prevaleça a unanimidade de um grupo (SILVA, 2020, p. 44).

Para uma educação antirracista ser efetivada no ambiente escolar, é necessário modificar perspectivas, corrigir práticas e epistemes coloniais que fazem parte da estrutura no cotidiano escolar devido à negligência das questões étnico-raciais. Silva (2020) aponta que:

Pensar uma educação antirracista que torne visível de forma igualitária personalidades, pensadores, pesquisadores de todas as raças e etnias que formaram nosso país e que, ainda hoje, contribuem para a construção de uma educação que respeite todas as subjetividades de todos aqueles que estão inseridos no âmbito escolar é uma das metas primordiais e fundamentais de uma educação pautada na diversidade. Atuar dentro da perspectiva de uma educação que seja de fato antirracista é perceber a diversidade das existências presentes no espaço escola, é compreender cada ser como único e múltiplo e compreender cada anseio e possibilitar práticas que ressaltem afetos e humanidade (SILVA, 2020, p. 45).

Ao identificar, compreender e implementar os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros no cotidiano escolar, ressaltamos e valorizamos a História Africana, a história dos povos da diáspora, dispersos no período colonial, e formaram a nossa sociedade. São princípios e normas que formam um conjunto de aspectos e características constituídos num processo histórico, social e cultural. Silva (2020) aponta que:

Os valores civilizatórios afro-brasileiros forjam uma virada epistêmica na promoção de uma educação que seja efetivamente antirracista, tendo como elo a afetividade que perpassa por todo o diagrama, percebemos que estes não são de forma alguma lineares ou estáticos, mas sim, se conectam e

interpenetram e se constituem num amálgama de saberes (SILVA, 2020, p. 52).

São práticas pedagógicas cotidianas, uma potente metodologia capaz de projetar estratégias de desestruturação da colonialidade e da necroeducação, como apontam Brandão e Santos (2015):

Nossa metodologia é polifônica e dialógica, fincada no aprenderensinaraprender. Todas as pessoas se constituem em malungas, nesta viagem/caminhada na qual o real desejo de erradicar o racismo transcende a implementação da Lei nº 10.639/03 e faz, de todos nós, construtores da sociedade dos nossos sonhos (BRANDÃO; SANTOS, 2015, p. 15).

O processo de implementação de uma educação antirracista, que enfrente as estruturas coloniais, racistas e opressivas que ainda fazem parte do cotidiano escolar, promove a representação, valorização e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira. O combate ao aniquilamento da população negra passa por esse confronto nas instituições de ensino, ainda resistentes à valorização da diversidade, à desestruturação de privilégios e poderes historicamente estabelecidos. É necessária uma atitude crítica (decolonial), uma ação e postura antirracista (contracolonial) diante da necroeducação, em uma prática pedagógica que transcende as epistemes e cosmovisões coloniais, fazendo emergir experiências significativas, que abrem caminhos para a construção de uma nova sociedade capaz de superar os paradigmas estabelecidos pela colonialidade, racismo e o aniquilamento racial.

3 ARTE-EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA: DESAFIANDO O PENSAMENTO HEGEMÔNICO

A escola é um território atravessado por disputas no campo político, simbólico e epistemológico, ou seja, não é um espaço neutro. Por isso, é no ambiente educacional que o pensamento hegemônico busca sustentar as hierarquias raciais, silenciar epistemologias contra hegemônicas e naturalizar as brutais desigualdades e violências, justificando-as resultado de suposta uma incapacidade intelectual dos povos colonizados, pensamento amplamente defendido no século XIX e que até hoje se perpetua em discursos de meritocracia (sistema onde o poder e posições sociais são fruto de esforço individual, ignorando violências e silenciamentos históricos que geraram privilégios que sustentam poderosos até hoje).

Gomes (2012) reflete sobre o desafio contemporâneo enfrentado pelos educadores que buscam desconstruir as narrativas hegemônicas:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Em Carneiro (2023) podemos inferir que o Epistemicídio, uma ferramenta de hierarquização amplamente utilizada para silenciar saberes dos povos colonizados, teve sua primeira expressão quando a Igreja Católica tenta suprimir, condenar, censurar e controlar toda a produção de conhecimento da população negra no período colonial, gerando consequências no imaginário da população até hoje. Por isso é no campo da educação, instrumento potente de luta por emancipação, que se constrói possibilidades de adensamento, consciência e resistência, sendo esse o espaço onde muitas pessoas das classes baixas terão a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, um adensamento conceitual sobre as relações sociais e a possibilidade de uma organização política para uma ação política emancipatória. A escola é um espaço intenso de disputa.

FREIRE (1987) afirma que

A educação como prática de dominação, vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos. O que pretende, em seu marco

ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido da sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperar por isso. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária (FREIRE, 1987, p. 66).

A escola é um espaço com intensas possibilidades para uma desestruturação das bases do poder hegemônico, por isso, são são intensos os ataques a qualquer possibilidade de um espaço educacional crítico, democrático, laico e emancipador.

Gomes (2012) aborda questionamentos sobre a constante tentativa de silenciamento de propostas que busquem transformações na educação:

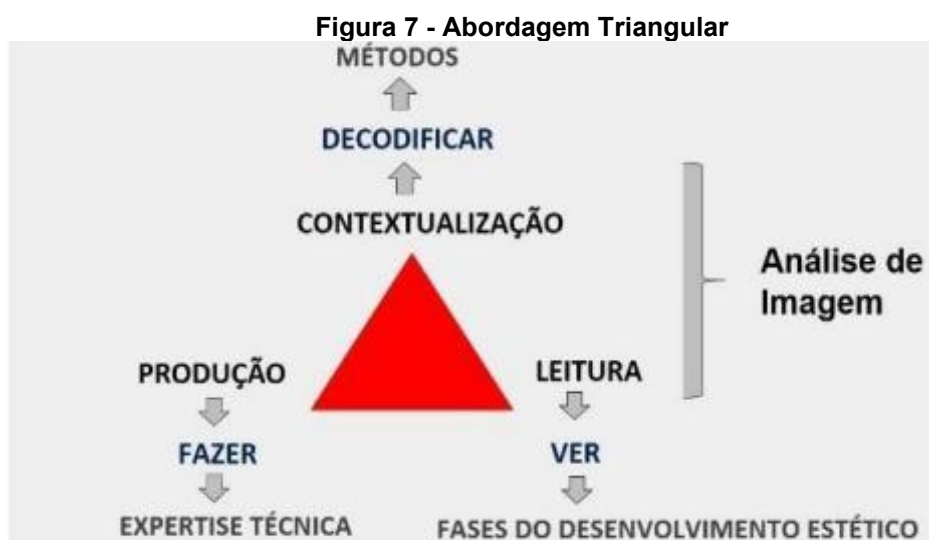
Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p.11).

Na Arte-educação (campo do conhecimento e prática pedagógica que utiliza as linguagens artísticas como meio para o desenvolvimento integral, através do estímulo à percepção estética, criatividade, expressão, pensamento crítico e contextualizado), essas questões também são discutidas e busca-se a desconstrução do pensamento hegemônico.

Ana Mae Barbosa, professora, pesquisadora e arte-educadora pioneira na área de Arte no Brasil, influenciada pelas experiências de Paulo Freire, popularizou a Abordagem Triangular, um processo de trabalho que inclui desenvolver a criatividade e a imaginação a partir do fazer artístico como construção pessoal, desenvolver a capacidade crítica e a percepção visual através da leitura de imagens e realizar a contextualização do que você vê e faz, como uma possibilidade de leitura de si e do mundo ao redor (BARBOSA, 2024).

Freire (1987) centrou sua metodologia no aluno como protagonista de sua aprendizagem e permitindo que suas experiências, repertório e vivências pessoais

tenham espaço e relevância nesse processo. Apesar de não falar especificamente sobre Arte, Paulo Freire foi essencial para a trajetória de Ana Mae Barbosa e o desenvolvimento da Abordagem Triangular. Essa abordagem estimula uma percepção de si e a reescrita do mundo, instigando a criação e o desenvolvimento da criatividade, como podemos observar na Figura 7:



Fonte: FONSECA; SOUZA; OLIVEIRA (2022)¹²

A Arte-educação desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, ao estimular a criatividade, a expressão individual, a apreciação estética e a consciência cultural. BARBOSA (1991) nos diz que

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, o fruidor e o decodificador da obra de arte [...] A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação (BARBOSA, 1991, p.10).

Quando esse ensino é antirracista, democrático, acessível e sensível à diversidade étnico-racial, torna-se uma importante ferramenta de desconstrução do pensamento racista, colonial e excludente, estimulando o protagonismo, autonomia e emancipação de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma BARBOSA (2023):

¹² A Abordagem Triangular possui um papel especial no ensino das artes porque ela cobre todas as etapas importantes do entendimento artístico, instigando para o olhar para a arte, o criar a arte e a compreensão de seu significado, o que corresponde aos pontos da leitura, da produção e da compreensão do contexto artístico.

A arte é um instrumento imprescindível para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual. Através da arte é possível desenvolver a percepção e imaginação para aprender o que acontece com o meio ambiente, aprimorar a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e incrementar a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2023, p. 117).

Desde a Reforma do Ensino Médio Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017 e a nova Política Nacional do Ensino Médio através da Lei 14.945/202 os ataques são constantes aos componentes curriculares que propõe uma ruptura com ideais coloniais sedimentados por séculos de uma história de mão única (BRASIL, 2017).

A arte não foi excluída do Ensino Médio, porém é um componente curricular que ainda é mantido num nicho descartável na grade curricular, sem detalhamento de objetivos de sua abrangência em relação aos conteúdos e habilidades que serão trabalhados e ainda não há uma descrição objetiva da carga horária. São sintomas da desvalorização do Ensino de Arte, que historicamente sempre foi desqualificada e diminuída, desconsiderando o seu potencial para o desenvolvimento integral do ser humano, contribuindo para a superação das desigualdades.

Nas aulas de Arte, além da criação e da apreciação, um aspecto central é a contextualização das obras de Arte e dos artistas, seus intencões, os detalhes por trás de imagens que dizem muitas vezes algo muito mais profundo do que o que podemos ver, além considerar o contexto do fruidor, daquele que observa e dialoga com a obra de arte. BARBOSA (2008) nos fala sobre a potência da contextualização, parte de sua abordagem:

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada [...] estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. [...] A ausência de contato com padrões avaliativos da arte, através da sua história, impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor, seja um consumidor crítico da arte não só de agora, mas da arte do futuro também (BARBOSA, 2008, p 38).

É urgente pensar em caminhos na Arte que vão além da história contada pelo olhar daqueles que desde sempre estiveram no poder e construíram a história a partir da sua perspectiva, silenciando e desconsiderando outras experiências, saberes e vivências. Rodrigues e Pires (2024) apontam que:

As aulas de artes visuais, devem prioritariamente, ser mais um momento de construção e consolidação de conhecimentos, assim como as demais disciplinas. Porém, ainda se fala pouco ou quase nada sobre a África ou sobre a arte produzida por artistas afrodescendentes em sala de aula. Ainda é preciso pensar em possibilidades de indignação, comoção e reflexão sobre o instituído na escola e criar reflexões a partir de outros panoramas históricos, diferentes dos que estamos habituados, onde a Europa se posiciona como hegemônica. Nesse sentido, as aulas de Artes Visuais podem promover a utilização de imagens que desconstruam um passado ainda presente, usando obras e experiências artísticas como produtos didáticos (RODRIGUES; PIRES, 2024, p. 3–4).

Apesar do colonialismo ter sido finalizado como processo político na maior parte dos países, o pensamento colonial e sua dominação em suas diversas facetas ainda não teve fim. Assim, podemos compreender a Colonialidade como esse pensamento colonial reelaborado, um fenômeno histórico e cultural que justifica os padrões excludentes e de exploração, com argumentos pautados na raça, gênero, classe e religião (MIGNOLO, 2017a).

Na Arte-educação, esse processo pode ser problematizado a partir da leitura de imagens históricas considerando outras perspectivas e o contexto, tanto de sua produção quanto da contemporaneidade. Logo, a perspectiva Decolonial na Arte surge como uma forma de questionar e transformar os padrões eurocêntricos impostos pela colonialidade. A decolonialidade, segundo Maldonado-Torres (2020), representa uma transformação estética, onde o ser colonizado surge como criador, autônomo e protagonista:

Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. [...] O giro estético decolonial é um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido. É um aspecto-chave da decolonialidade do ser, incluindo a decolonialidade do tempo, espaço e subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

Essa perspectiva enriquece o debate epistêmico a partir de distintas e múltiplas epistemes, buscando superar o entendimento eurocêntrico do poder, saber e ser na sociedade. A arte antirracista e decolonial busca problematizar a manutenção do pensamento e epistemologias colonizadas em nossa sociedade. É uma luta pela emancipação das múltiplas formas de opressão e dominação colonial, articulando diversas áreas da vida humana, como possibilidade de construção de um campo de

conhecimento plural e diverso ao considerar territorialidades, pessoas e suas subjetividades.

PAIVA (2022a) fala sobre a Virada Decolonial na Arte Brasileira que ocorre na contemporaneidade:

Entretanto, está em curso no Brasil um gigantesco projeto de desobediência epistêmica que tem como ideal político reforçar processos de liberação das experiências, memórias e histórias daqueles que foram silenciados pela colonialidade. No campo das artes brasileiras, falar em decolonialismo significa contextualizar a complexidade dos sistemas simbólicos que amparam e definem as engrenagens sociais. Nesse sentido, nas disputas pelo poder social e econômico, a cultura e a arte entram como peças-chave nas negociações simbólicas e na manutenção das hegemonias (PAIVA, 2022a, p. 74–75).

Para se criar um espaço de emancipação e reflexão crítica sobre as estruturas de poder que orientam nossa sociedade a partir das aulas de Arte, o pensamento antirracista e decolonial são caminhos epistemológicos essenciais para um percurso disruptivo no ambiente escolar. Ao incorporar as perspectivas antirracista e decolonial, possibilita-se o rompimento com narrativas e epistemologias que colocam as pessoas negras como “coisas”, objetos e incapazes de criar e fazer ciência sem a “civilidade europeia”. Esses paradigmas e estereótipos contribuem para a manutenção das estruturas racistas, justificando inclusive o aniquilamento da população negra.

CARNEIRO (2023) adverte sobre a influência dos padrões na construção da noção de “humanidade”, onde a partir dessa noção se decide quem merece viver e quem merece morrer:

Desse modo, branco torna-se ideal de Ser para os Outros [...] Deriva daí o senso comum segundo o qual a vida dos brancos vale mais do que a de outros seres humanos, o que se pode constatar na diferença com que a sociedade reage a casos de violência contra brancos das classes hegemônicas, em que se mostra consternada, e quando assiste, indiferente ao genocídio dos negros e dos outros não brancos (CARNEIRO, 2023, p. 32).

Partindo de outras cosmovisões, é possível articular autonomia, territórios, subjetividades e culturas, em uma dinâmica artístico-pedagógica que valoriza a diversidade, combatendo diferentes formas de opressão, exploração e dominação.

Paiva (2021) reflete sobre essa importante guinada epistêmica no campo da Arte:

O protagonismo branco e europeu manteve-se firme em seu projeto de epistemicídio para a manutenção de uma sociedade colonial e patriarcal, na qual as chamadas minorias políticas e sociais são violentamente eliminadas pelos grupos das elites historicamente assentados nos lugares de poder e de decisão. Entretanto, está em curso no Brasil um gigantesco projeto de “desobediência epistêmica” que tem como ideal político reforçar processos de liberalização das experiências, memórias e histórias daqueles que foram silenciados pela colonialidade (PAIVA, 2021, p. 3).

A decolonialidade abre caminho para um novo modo de pensar desvinculado das cronologias das epistemes modernas, onde torna-se possível considerar outros modelos que não apenas os do Norte Global, capazes de orientar o pensamento e fazer. Sobre a potência desse debate para a transformação da sociedade, PAIVA (2022a) reflete:

O debate decolonial incide diretamente na construção de bases sólidas e sustentáveis para o desenvolvimento de políticas públicas que possam impactar fortemente na inovação da indústria criativa por meio do fortalecimento de seus agentes (instituições, equipamentos, curadores, gestores, artistas) e de tecnologias sociais que promovam o desenvolvimento baseado efetivamente na inclusão social e na igualdade de acesso. A virada decolonial na arte brasileira aponta para a urgência na construção de um novo paradigma na arte contemporânea, que abarque experiências e epistemologias historicamente excluídas dos códigos dominantes, ajudando a configurar uma geopolítica do sensível socialmente justa e igualitária (PAIVA, 2022a, p. 66–67).

FANON (2008) apresenta o conceito de libertação que expressa não apenas uma busca por emancipação, como buscavam os ideais iluministas considerando apenas o homem branco europeu, mas por uma organização e liberdade que é própria aos povos colonizados. Esse conceito está presente no pensamento decolonial, onde há a necessidade manter a colonialidade e suas implicações sempre no horizonte da luta por liberdade e lembrar que seus efeitos e lógicas podem estar presentes mesmo com o fim da colonização formal de uma independência política e econômica ter sido alcançada, por isso, exige um engajamento sério e esforço para compreender essa perspectiva em suas dimensões.

Essa teoria aponta para a necessidade da descolização acontecer não apenas no campo político e econômico, mas principalmente nas formas de conhecimento e discursos dominantes. GONZALEZ (2020) analisou a perpetuação do racismo na sociedade brasileira como resultado da colonialidade do poder e como uma visão não crítica daquilo que vemos pode contribuir para a perpetuação desse poder:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma lógica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais (GONZALEZ, 2020, p. 131–132).

A decolonialidade surge como uma importante episteme que questiona e abre novas possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais que permitem a perpetuação da colonialidade do poder, saber e ser. Apesar de sua essencial contribuição no pensamento contemporâneo, essa episteme ainda surge centrada e constituída majoritariamente por homens brancos (ESCOBAR, 2003).

Faz-se necessário uma episteme que considera o diálogo com e entre aqueles que estão à margem das estruturas de poder e do próprio território. KRENAK (2020) aponta que

[...] a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras do oceano [...] (KRENAK, 2020, p. 21)

Para uma real transformação no seio da sociedade, é necessário considerar a ciência da periferia, das pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçara, entre tantos outros que resistem às inúmeras opressões da colonialidade.

Nesse contexto de profundas tensões a que esses povos marginalizados são submetidos por uma necropolítica de aniquilamento brutal são necessárias novas estratégias de luta e o pensamento Contracolonial descreve formas de resistência que surgem de dentro dos povos subalternizados, por apresentar uma raiz mais prática, com práticas e modos de vida que buscam desconstruir as opressões do poder colonial que ainda assombram as estruturas de nossa sociedade (MBEMBE, 2018).

Nêgo Bispo aponta para a necessidade de uma ação de apropriação em tempos de cruel e sistemática dominação: “Eu não teria condição de me comunicar hoje, faço isso graças à pirataria. A favela precisa se especializar na pirataria de tudo o que for possível, a partir da tecnologia e da sabedoria do nosso povo”. Para esse mestre e remanescente quilombola, o pensamento contracolonial surge do confronto e resistência, com a criação de novas linguagens que se opõe de maneira radical à ordem colonial, incluindo as epistemes acadêmicas (SANTOS, 2023, p. 45–47).

HUI (2020, p.132) fala desse movimento uma transformação, apontando que “transformar não significa negar ou eliminar, mas dar novas formas e novas posições”.

No campo da arte, a expressão das linguagens estéticas terão vínculos de produção e expressão no contexto social onde se origina. Devido a colonialidade, prevaleceu durante séculos a estética e formas de produção artística europeias (GOMBRICH, 2000). Porém, a partir do século XX, a arte produzida fora do norte global vem ganhando espaço e relevância, revelando imaginários e cosmovisões sofisticadas, para além dos padrões de beleza formulados pelo poder hegemônico, criticando os formatos e pensamentos ocidentais destinados a seus corpos e suas identidades.

3.1 PENSAR A ARTE-EDUCAÇÃO COMO ATO ANTIRRACISTA

Atuo como arte-educadora em escolas privadas, pública e ensino não-formal a mais de 15 anos. Nesse percurso, sempre interessei-me por inserir nas práticas artísticas e pedagógicas elementos que falam de nossa identidade cultural e que valoriza a diversidade de saberes e vivências artísticas brasileiras, apesar de boa parte da minha formação ter sido voltada para a produção artística europeia, como na prática musical e das artes visuais.

Desta forma, como formação contínua, realizo pesquisas, leituras, curadoria de materiais, propostas e estudos que se alinham a uma prática disruptiva na sala de aula. Porém, enfrentei desafios mesmo quando os resultados eram visíveis na formação de alunos mais críticos e empáticos.

Olhando para meu percurso de formação, mesmo já atuando em escolas, não houve uma formação específica sobre as questões étnico-raciais. Sempre foi um movimento de curiosidade pessoal, principalmente pelas minhas experiências como mulher, negra e nordestina no interior de São Paulo.

Foi nesse território que “tornei-me negra”, parafraseando Neusa Santos Souza (2021, p. 115), onde a autora nos diz que “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Nesse território precisei descobrir e produzir uma fala sobre mim, do contrário seria conceituada, como houveram diversas tentativas ao longo dos anos. “A menina de cor”, ‘aquela que vê racismo em tudo”, “insubmissa”, “nem é tão negra assim”, entre tantas outras tentativas de colocar-me no que eles (os que se beneficiam da hegemonia branca) acreditavam ser o “meu

lugar”. Precisei estudar, refletir, criticar a mim e ao meu mundo para sobreviver. E principalmente, jamais calar.

Como arte-educadora, percebi ao longo dos últimos anos tentativas de mudanças nos materiais didáticos, na formação continuada dos professores e propostas de projetos a partir da Lei n.º 10.639/2003. A educação antirracista é capaz de oportunizar que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham dignidade, alegria, espaço igualitário e equânime. Esse movimento tem sido importante para que efetivamente possamos criar condições para garantir a vida e conter o aniquilamento da população. Foram mudanças, inicialmente sutis no material didático, propostas cada vez mais ousadas dos professores com seus projetos artísticos levando em consideração a cultura afro-brasileira.

No entanto, essas iniciativas não modificam as estruturas racistas que base para a necroeducação continue se estabelecendo no ambiente escolar, mesmo que haja algumas tensões. Infelizmente a realidade de violências físicas e simbólicas contra pessoas negras segue no ambiente escolar, conforme refletem Ramos e Siqueira (2022):

A realidade que se apresenta, seja na educação básica ou no ensino superior, é a de que a educação não consegue lidar com questões que envolvam a diversidade (de culturas, de gêneros, de histórias, de experiências, de referências, de pensamento) e, com isso, apresenta uma grande dificuldade na implementação de conteúdos ligados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, seja pela falta de formação adequada de professoras(es) para lidarem com essas questões, pela falta de materiais didáticos/referenciais que permitam o desenvolvimento destes conteúdos de forma a estabelecer processos formativos menos coloniais junto aos estudantes, seja pela falta de incentivo para que estes conteúdos sejam efetivamente trabalhados em sala de aula (RAMOS; SIQUEIRA, 2022, p. 74–75).

Uma das principais problemáticas é a ausência de pessoas negras nos espaços de tomada de decisão na educação. Uma ausência física e também epistemológica. Ainda é comum perguntarmos “quantos professores negros você teve?”, seja na educação básica ou na universidade e a resposta ser “nenhum”. Na universidade, apesar dos esforços das ações afirmativas em promover a presença negra na academia, a permanência dessas pessoas e o reconhecimento de seus saberes como potência epistemológica ainda é um desafio. Para os que sempre se beneficiaram da exclusão, nós, professoras e professores negros somos uma ameaça, muito mais ainda quando nos posicionamos por uma desestruturação da hegemonia branca na arte e educação. A universidade ainda é um espaço de reprodução de certos signos

da sociedade que mantêm as bases do poder hegemônico branco. Roesch (2014) nos diz que:

A educação não está desvinculada de um exercício (diferente) de poder, ela pertence a um campo político, pois o ato de instituir diferenças nem sempre implica a garantia do direito. As diferenças, por vezes, são atribuídas e percebidas em um contexto de relações assimétricas de poder, convertendo-se dessa maneira em desigualdades. [...] Diante disso, a universidade não escapou da naturalização construída pelas desigualdades, pois além de reproduzir os preconceitos existentes na sociedade, muitas vezes produz, mesmo que de forma silenciosa, através de ações (ROESCH, 2014, p. 186–187).

Ser professor em ambientes hostis, tomados ainda pelo pensamento colonial, por preconceitos, privilégios e estereótipos, mesmo que maquiados de discursos progressistas, é um ato de resistência coletiva. hooks nos lembra que:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2013, p. 36).

Como arte-educadores, podemos propor uma ruptura com estereótipos, que inviabilizam as vozes negras a fim de preservar a ordem e pensamento colonial. Na escola e no espaço acadêmico normalizou-se durante anos o silenciamento das vozes consideradas subalternas. Sempre foram objetos de estudo, porém nos últimos anos, cada vez mais pressão para que nossos saberes, nossas epistemologias sejam consideradas e até superem muitos equívocos aceitos apenas por serem falados a partir de pessoas brancas. Kilomba (2019) fala sobre sua experiência na academia:

Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”; “muito emocional”; “muito específica”; “Esses são fatos objetivos?”. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como norma. Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico (KILOMBA, 2019, p. 51–52).

Nossa sala de aula deve ser um espaço para a diversidade, para o diálogo e acolhimento de diferentes visões de mundo para que juntos, possamos construir novos

caminhos de valorização e vida para todos. A aula de arte é um celeiro de possibilidades, pois lidamos com subjetividades, com criatividade, sendo possível criticar e perceber nuances do mundo a partir da apreciação artística e do compartilhamento de cosmovisões diversas entre os pares. Os arte-educadores precisam estar disponíveis não apenas para uma formação mais ampla no que diz respeito às relações étnico-raciais e diversidade, mas para desconstruir a si mesmos, seus paradigmas e ideias ainda fundamentadas nos aprendizados limitantes da colonialidade.

hooks (2013) ressalta nosso papel na construção de novos caminhos e na valorização do aluno como sujeito ativo nesse processo de ensino-aprendizagem:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo somos chamados a renovar nossa mente para transformar as nossas instituições educacionais – e a sociedade de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (hooks, 2013, p. 50).

A autora ressalta ainda a educação como prática da liberdade, sendo a aula de arte uma potência que se manifesta em diversas instâncias, por ser no campo da expressão, da valorização de suas subjetividades, que os alunos experimentam a aceitação, acolhimento e liberdade para criar, para expressar-se através do corpo, dos sons, do movimento ora coordenado, ora improvisado, uma experiência que o tira da cadeira e o coloca como protagonista de si.

Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (...), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem isso sim, uma educação que cure o seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. (...) a educação é a prática da liberdade (hooks, 2013, p. 32–33).

A arte-educação antirracista requer ação coletiva, que pressione por políticas públicas e pela efetivação delas, por modificações curriculares que considerem as questões étnico-raciais como centrais, que considerem que vivemos uma realidade de aniquilamento racial e a escola não pode mais contribuir com a ignorância, apagamento e silenciamento diante dessa realidade cruel e violenta. Não basta apenas falar sobre a mitologia africana, manifestações afrobrasileiras, em ações limitadas e pontuais do currículo, muitas vezes fruto da improvisação de professores bem intencionados. A arte-educação antirracista precisa problematizar as nossas

práticas cotidianas, em um movimento contínuo de combate ao racismo em sua base, não apenas questionando posicionamento moral e individual. Na arte-educação antirracista, podemos produzir práticas que tragam para a centralidade, os temas africanos, afrobrasileiros e indígenas, além de contar com a presença desses grupos nos diversos níveis de atuação na escola. BARBOSA (2023) aponta que:

O ambiente de imersão criativa, usando-se criticamente os instrumentos da arte-educação e da arte de todos os tempos, tem se mostrado muito eficiente para desenvolver a criatividade, principalmente no ativismo político em todo o mundo. A ação criativa coletiva é potencializada pelas medidas sociais e opera uma metástase que pode provocar transformações no tecido social e no indivíduo (BARBOSA, 2023, p. 127).

Ao reconhecer os privilégios históricos das pessoas brancas na construção do conhecimento, internalizado nas estruturas educacionais, podemos visibilizar práticas, autores e pensadores negras/os, valorizando seus conhecimentos produzidos em diversos contextos. A arte-educação antirracista, comprometida com a construção de uma nova sociedade, poderá desenvolver processos artísticos e pedagógicos que apresentem referências e possibilidades que desconstroem o olhar colonial. Assim, poderemos contribuir para uma formação crítica, autônoma e engajada dos estudantes e de todos envolvidos em seu processo de ensino e aprendizagem, inclusive o próprio professor, como reflete FREIRE (2014, p. 25) ao dizer que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

3.2 VENCENDO DEMANDAS: CONFRONTO E DESESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO ARTÍSTICO HEGEMÔNICO

No campo da arte-educação, o antirracismo e a decolonialidade são temas emergentes nos últimos anos. Debates sobre a criação artística, a educação em arte, percepção do corpo, práticas artísticas individuais e coletivas, tudo isso no contexto latino-americano tem sido fundamentais para a desestruturação do pensamento artístico hegemônico. A colonialidade, dispositivo que mantém ativos diversos meios de opressão colonial, em todos os setores da vida de sujeitos não-ocidentais e historicamente racializados, mesmo que tenham experimentado a emancipação política e jurídica em seus territórios, ainda exerce grande influência nas entranhas do pensamento contemporâneo. É nesse contexto que o antirracismo e a decolonialidade

surgem como uma contraproposta a esses processos eurocêntricos, a partir das falas e experiências nos contextos latino-americanos e afrodiaspóricos (populações e culturas formadas por descendente de africanos dispersos por diversos territórios devido à exploração colonial) (PAIVA, 2022, p. 31–33).

MIGNOLO (2017a, p. 31) afirma que, “os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e lançarmo-nos ao vazio criador da vida plena e harmônica.”

O autor sugere uma libertação da estética que aprisionou a arte desde o Renascimento a uma sensação de belo universalizante. É a possibilidade sentir, pensar, fazer e acreditar a partir de um sentimento inverso ao pensamento colonial (MIGNOLO, 2017b).

Desse modo as expressões artísticas vêm se libertando das ideias coloniais, produzindo um novo vocabulário e considerando vocabulários que foram brutalmente suprimidos pela cosmovisão eurocêntrica ao longo da história.

Para QUIJANO (2002, p. 13), “a colonialidade do poder, entretanto, esteve e sempre está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação”.

Por isso foi tão importante para o poder hegemônico, cultivar uma cultura de subalternização, afetando a organização da sociedade, da educação à arte, mantendo as premissas da colonialidade através da exploração, inferiorização e discriminação de pessoas, num processo de desumanização a fim de manter as velhas estruturas de poder, fortalecendo a colonialidade do poder e do ver (BARRIENDOS, 2019).

Mignolo (2008) aponta que um dos objetivos do pensamento decolonial é descolonizar o pensamento historiográfico, descolonizar a história narrada. Na arte, essa discussão passa por muitas instâncias, inclusive pela sacralização dos museus. Para um movimento antirracista e decolonial na arte-educação, é necessária uma forte reflexão sobre as bases de onde contamos a história da Arte, sobre a relevância dos contextos na percepção estética e considerando a diversidade do olhar a Arte, desconstruindo a história única eurocêntrica, estabelecida por séculos no ensino de Arte. Para Schwarcz (2024),

[...] não pensamos em arte apenas como uma resposta a questões de ordem política, social ou econômica. Por sinal, geralmente a arte excede esse tipo de retórica apenas centrada no poder, e aponta também para a própria liberdade humana [...] Imagens que tem a capacidade de, em primeiro lugar. Encantar com sua beleza e força de suas formas estéticas. Mas imagens

podem também dissuadir, desviar o olhar ao oferecer visões incompletas de si ou das realidades que dizem descrever. Afinal, ninguém lê livremente e sem as lentes e os códigos da cultura (SCHWARCZ, 2024, p. 34)

A arte não é neutra, muito menos o arte-educador. Na sala de aula, podemos apontar caminhos de desconstrução das estruturas de poder hegemônico ou apenas reproduzir o que foi estabelecido através dos séculos. Uma reflexão profunda partindo do seu próprio imaginário e aprendizados é o primeiro passo importante para o arte-educador que se deseja antirracista e decolonial.

Como reflete Rugeri *et al.* (2019), decolonizar a arte e a estética implicam em tomar consciência sensível e sensorial da vida em toda a sua dimensão, juntando as partes desmembradas pela violência colonial. Os povos não-ocidentais sofreram e sofrem com o Epstemicídio, um violento silenciamento de suas produções intelectuais e artísticas que reverberam até hoje no imaginário das sociedades (CARNEIRO, 2023, p. 109).

É preciso encarar o trauma, como aponta Schwarcz (2024):

Dizem os analistas que indivíduos precisam enfrentar seus traumas para que não recaiam ou fiquem presos no círculo vicioso que eles criam. Sociedades também carregam seus traumas coletivos, os quais, muitas vezes, se apartam no silêncio da omissão – de maneira deliberada ou não. No entanto, é com a explicitação desses traumas que avançaremos como uma nação que não apenas se define como uma democracia, mas que encontra na diversidade e na inclusão social um mote para o seu fortalecimento (SCHWARCZ, 2024, p. 32).

A partir da ação artística que parte de outros imaginários, que escapam à narrativa hegemônica, é possível construir um novo espaço de reflexão sobre as desigualdades sociais, violências e autoritarismos do sistema colonial moderno, não permitindo a negociação da dignidade humana. É um ato de recriação da realidade, afetando ao artista e aos que estão ao seu redor, numa ação criativa e crítica. A criatividade como ferramenta decolonial, possibilita um desaprender e reaprender a partir de outros imaginários e narrativas. Um dos espaços onde essa discussão tem sido levada a ações inéditas na história, é o espaço “sagrado” do Museu (VERGÈS, 2023, p. 24).

Nos últimos anos, os povos, que foram saqueados e que tem seus artefatos e obras de arte como boa parte do acervo dos grandes museus, buscam o retorno de seus patrimônios. A decolonialidade conclama a ação. Não basta colocar uma obra de povos marginalizados aqui ou ali no acervo, é necessário ir mais fundo e romper

com os séculos de privilégio e silêncio cúmplice. Vergès (2023) discute a urgência de outro olhar para Arte e da necessidade de ação radical, ao apontar para uma mudança estrutural nos museus e não apenas um mero ajuste institucional ou curatorial:

Há décadas o museu universal é contestado, chacoalhado por manifestações, protestos, análises e declarações que, depois de trazerem à luz a relação de sua invenção, constituição de acervos, funcionamento, racismo e sexismo estruturais com a história dos colonialismos e dos imperialismos, agora exigem mudanças profundas em sua estrutura, apresentação de coleções e funcionamento, e que a sua branquitude seja discutida. Estados, povos, comunidades e grupos exigem o retorno de objetos roubados, saqueados ou adquiridos de forma desonesta. Feministas denunciam a ausência sistêmica de mulheres nos acervos e a natureza patriarcal destes últimos; [...] O movimento está nas escolas de arte, onde os/as estudantes protestam contra o racismo e o sexismo estruturais e o ensino tendencioso. Novas histórias da arte são abordadas em documentários, livros e debates. Em resposta a esses movimentos, os museus estão se abrindo para as questões de gênero e raça, para o passado colonial, para a crise climática e a problemática das reparações (VERGÈS, 2023, p. 81–82).

No campo da criação artística, o debate decolonial surge como uma proposta de sutura para as feridas coloniais, trauma que separou a mente do corpo, o corpo da natureza e a arte de outros campos da vida. A artista Rosana Paulino realiza um trabalho profundo, ao expor as violências do racismo e da desigualdade de gênero com obras que cercam os arquivos do passado, perturbando as narrativas estabelecidas. Sua obra é necessária na sala de aula e possibilita discussões a partir do impacto visual e conceitual que ela propõe. Rosana Paulino reside e possui ateliê em São Paulo. É Doutora em poéticas visuais pela USP/SP e especialista em gravura pela mesma universidade. Pesquisadora e professora, com investigações que refletem sobre questões étnico-raciais, violência colonial e o papel das mulheres negras na sociedade contemporânea. Com uma produção visual impactante, discute percursos históricos e processos de escravização da população negra brasileira, tecendo críticas sobre como essa história foi e é contada e como se desdobra na sociedade atual. Em sua obra-livro, por exemplo, onde imagem e palavra revelam ideias, a artista resume a colonização de forma simples e brilhante.

Nós não invadimos, nós levamos o progresso,
Nós não matamos, nós salvamos as almas,
Não hierarquizamos, classificamos, porque nós amamos a ciência.
(PAULINO, 2016, p. 3).

A Figura 8 apresenta uma das páginas da obra-livro:

Figura 8 - „História Natural?, 2016



Fonte: PAULINO (2022)¹³

Hollanda (2020) comenta sobre a obra da artista, ressaltando seu olhar para as questões ligadas à colonialidade, questões étnico-raciais e sobre o sistema patriarcal e suas nefastas consequências sobre a vida das mulheres, sobretudo mulheres negras:

Ponto importante de sua obra é que a questão racial na colonialidade será trabalhada no próprio mito fundador da identidade latino-americana e brasileira que é a democracia racial. O questionamento desse mito tem sua força inicial no feminismo latino-americano que introduziu a articulação de sexo/gênero/raça nos estudos sobre os efeitos do sistema patriarcal dos estados nacionais, denunciando a mestiçagem fundadora e sua ancoragem na violência e violação das mulheres nativas (HOLLANDA, 2020, p. 10).

A artista Rosana Paulino explora questões que falam sobre memórias e feridas coloniais, invisibilizações e resquícios históricos da escravidão. Em sua série “Bastidores” (1997), imagens em preto e branco são transferidas para tecidos presos por bastidores, suportes utilizados na técnica do bordado, e as imagens são cobertas por uma costura grosseira, ocultando parte do rosto das mulheres retratadas. Tudo

¹³ A obra é da artista Rosana Paulino e integra a série ligada ao trabalho intitulado O progresso das nações, a salvação das almas, o amor pela ciência (2016), em que aparecem justamente essas frases sobrepostas a imagens como o crânio e os azulejos.

em sua obra emite um discurso, inclusive como utiliza a técnica do bordado, de forma desordenada, grosseira, transmitindo uma sensação de violência e tentativa de suturar as imagens das mulheres silenciadas através da história.

A artista ressignifica o uso do bastidor no bordado, deixando seu uso transitório e invisível dando lugar a uma moldura, que limita o espaço e movimento da agulha no tecido, apresentado uma alegoria do espaço ocupado pela mulher negra na estrutura da nossa sociedade, o qual é limitado, periférico e silenciado.

A Figura 9 reproduz esta realidade,

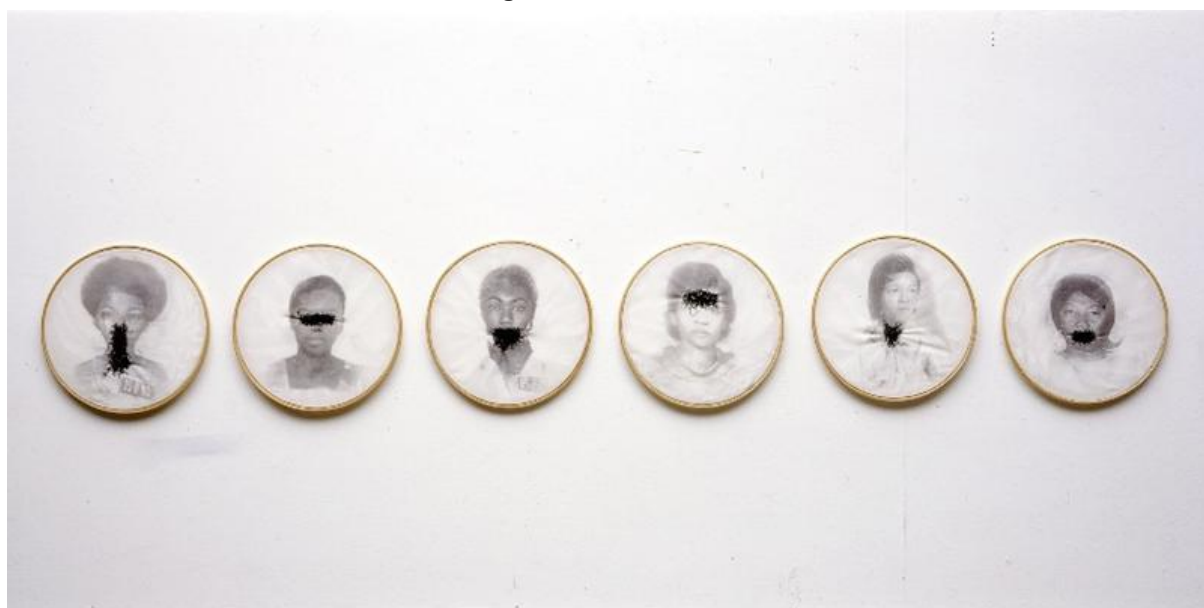
Figura 9 - Bastidores



Fonte: PAULINO (2009)¹⁴

E a Figura 10, valida a ressignificação do uso do bastidor no bordado,

¹⁴ Imagens transferidas sobre tecido, bastidor e linha de costura 30,0 cm diâmetro, sem título, 1997. Exposição Costura da Memória, realizada na Pinacoteca de São Paulo de dezembro de 2018 a março de 2019. Imagem: Reprodução/Museu de Arte Moderna (MAM).

Figura 10 - Bastidores

Fonte: PAULINO (1997)

Rosana Paulino nos apresenta uma arte que desafia nossa memória, onde até mesmo os materiais que utiliza como suporte deslocam nossa subjetividade do lugar-comum. É possível permitir-se questionar, realizar uma releitura por novas lentes do que conhecemos como passado e assim construir um afrofuturo. Nas fotografias que a artista utiliza em seus trabalhos, arquivam-se memórias, provocam curiosidade, assim como dores e traumas. Ela utiliza seus álbuns de família e arquivos históricos, onde encontrou sobras, escombros do passado colonial, fragmentos da humanidade, pessoas anonimizadas, desumanizadas, desnudando uma história manchada com o sangue de milhares de pessoas forçadas a atravessar o Atlântico. Dionísio (2016) reflete sobre essas experiências de dor coletiva:

São experiências que de tão resistentes não morrem, legando aos sobreviventes um luto impossível a ultrapassar: assim como ocorre com o trauma, a escravidão e a ditadura assombram a partir de um passado que ganhará outra imagem, no presente de nossas vidas internas, sob a forma da repetição. Violento, o trauma sempre exige alguma resposta aqui-agora (DIONÍSIO, 2016, p. 206).

Na Figura 11, observamos partes desvendadas das atrocidades que representam feridas do passado.

Figura 11 - Atlântico Vermelho



Fonte: PAULINO (2017)¹⁵

Seu repertório de imagens desafia o repertório histórico hegemônico, questiona paradigmas científicos em torno dos quais se fundou o Brasil enquanto nação. É possível ver costuras, linhas estratégicas, fissuras que reorganizam nossa ideia de passado. Uma história contada com linhas frágeis, porém persistentes. Quando apresentei em sala de aula a obra Atlântico Vermelho, os alunos num primeiro olhar reagiram com estranhamento, alguns com tristeza. Fomos analisando a obra, conversando sobre os símbolos presentes, seu contexto na história contada pelos vencedores e o nosso olhar crítico contemporâneo para os mesmos fatos.

¹⁵ A obra Atlântico Vermelho, criada em 2017 por Rosana Paulino, aborda as violências que fizeram parte do tráfico de escravos e seus efeitos na nossa sociedade moderna. A artista usa técnicas como impressão digital em tecido, além de acrílico e costura, para explorar a desumanização de corpos negros e a forma como o colonialismo exotiza essas pessoas. Na série, ela mistura imagens de pessoas escravizadas com elementos da fauna e flora, criando um diálogo crítico com a ideia de "Atlântico negro" de Paul Gilroy. Para ela, o oceano passa a simbolizar não só morte e diáspora, mas também resistência. Com uma perspectiva feminista e decolonial, Paulino destaca a vulnerabilidade histórica das mulheres negras e questiona as imagens que sustentaram o racismo e a escravidão ao longo do tempo.

Após conversas que se desenrolaram livremente, sem o certo ou errado habituais em uma sala de aula, uma aluna chamou a atenção para a linha vermelha que se destaca ao centro da parte mais baixa da obra e como ela (talvez acidentalmente), assemelhava-se a uma forca. A imagem tornou-se ainda mais impactante para a turma, pois a interpretação surgia de suas próprias percepções.

Quando expostos a um conjunto artístico tão profundo como o de Rosana Paulino, os estudantes são desafiados a pensar em suas concepções e cosmovisões, permitindo uma nova percepção de diferentes realidades vividas pela população negra.

Ao falarmos no pensamento antirracista e decolonial na arte brasileira, abordamos uma contextualização complexa dos sistemas simbólicos que sustentam as engrenagens sociais. As disputas atuais pelos poderes sociais e econômicos, culturais e artísticos são fundamentais na manutenção das hegemonias. A arte é um dos campos reprodutores de desigualdades sociais mais importantes para essa máquina de moer gente, com articulação entre instituições e agentes que definem suas regras e valores que circulam pelos níveis sociais, ditando o gosto, os modos e até mesmo quem vive e quem perece.

Diante desse sistema, artistas, pesquisadores e teóricos historicamente silenciados e marginalizados tensionam as estruturas. Os que foram historicamente colocados a margem e serviam apenas como objeto de estudo, como sujeitos passivos diante da história, assumem seus lugares de representação e tornam-se produtores das narrativas de si. PAIVA (2021) afirma:

Se paradigmas não surgem da noite para o dia, podemos dizer que estamos vivenciando um momento único em nossas histórias simbólicas e culturais; a virada do decolonialismo nas artes. Sim, a mudança de paradigma bate a nossa porta. Ela vem sendo gestada há muito tempo; aliás, desde que a invasão europeia se espalhou pelas primeiras colônias, quinhentos anos atrás. Se, desde então, a resistência contra o silenciamento dos povos oprimidos sempre existiu, foram nas últimas décadas que o pensamento decolonial começou a ganhar um corpo nas artes que não terá mais volta (PAIVA, 2021, p. 7).

Uma pesquisa realizada publicada em 2020 pelo Projeto Afro, deixou evidente a disparidade de raça e gênero na representação de artistas negros, indígenas e brancos nas galerias de arte em São Paulo. Vinte e quatro galerias participaram e o autor foi o pesquisador e artista Alan Ariê. Notou-se que, dos 619 nomes indicados nas galerias, havia apenas 27 pessoas negras (23 homens e apenas 4 mulheres), 14

pessoas asiáticas (9 homens e 5 mulheres) e apenas 1 pessoa indígena mexicana, ou seja, não havia indígenas brasileiros (ARIÊ, 2020).

Em 2025, a 36ª Bienal de São Paulo, com o título “Nem todo viandante anda estradas: da humanidade como prática”, inspirado em texto da escritora Conceição Evaristo, apresenta-nos um novo panorama na arte brasileira e mundial, causado principalmente pelo tensionamento diante das extremas desigualdades nesse campo da sociedade. Sob a curadoria de Bonaventure Soh Bejeng Hindikung, curador, escritor e biotecnologista camaronês e uma equipe formada que já demonstra um olhar para a diversidade, a bienal propôs uma imersão artística não convencional, levando o fruidor a percorrer caminhos fora das estradas tradicionais da arte, abrindo rotas para novas formas de fruição estética. Optando por uma abordagem direta do público com a obra, com um percurso sem bússola, ou seja, sem muitas informações diretas sobre a obra e artistas, causou desconfortos e debates. OLIVEIRA (2025) reflete sobre a escolha curatorial:

A curadoria, ao propor caminhos poéticos e insurgentes, convoca o público a caminhos fora das estradas já traçadas. Mas essa convocação só se realiza plenamente quando encontra corpos dispostos a escutar, a se perder e a se deixar afetar. É nesse entrelaçamento – entre palavra, corpo e espaço – que a experiência estética se tona escrivente (OLIVEIRA, 2025, p. 1).

Contando com 125 artistas e coletivos, trouxe diversos artistas não brancos, de diferentes partes do mundo, deslocando nosso olhar para suas práticas artísticas e propostas globais. Foram as tensões, reflexões e posicionamentos de artistas, arte-educadores e curadores em busca de novos discursos que fogem ao poder hegemônico que abriram espaço para que cada vez mais possamos ver a presença de pessoas negras, indígenas e povos não brancos nos espaços de importantes decisões no campo da arte.

A desestruturação da desigualdade em importantes espaços de tomadas de decisões no campo da arte, abre a possibilidade para uma nova ética nas relações cotidianas, epistemologias inovadoras na produção de conhecimento que antes eram silenciadas agora tomam o protagonismo, novos modos de representar e fazer arte, transformações na mídia, no cinema provocam mudanças nas estruturas da sociedade. Esse giro no eixo das representações, do simbólico, subjetivo e de onde partem os discursos na arte, também tensionam as ações disruptivas nas aulas de arte (PAIVA, 2022, p. 40).

Como exemplo prático da possibilidade de romper com o discurso hegemônico a partir de uma narrativa que retira o corpo negro de um lugar de passividade e silenciamento, apresento um trabalho artístico que promove uma releitura de uma imagem amplificada como a imagem da mulher negra em livros de história tradicionais ao longo dos anos. A imagem original, brutal, nos apresenta uma mulher negra, anônima e silenciada. Um espaço cultural em Bauru tinha essa imagem em um grande banner e sempre me incomodava que aquela seria a representação da mulher negra em um espaço que se pretendia antirracista.

Na Figura 12, uma mulher negra, torturada com uma máscara de flandres, uma mulher brutalmente silenciada. Como já dito anteriormente, a imagem não é neutra, ela sempre apresenta um discurso.

Figura 12 - Castigo dos Escravos



Fonte: ARAGO (1839)¹⁶

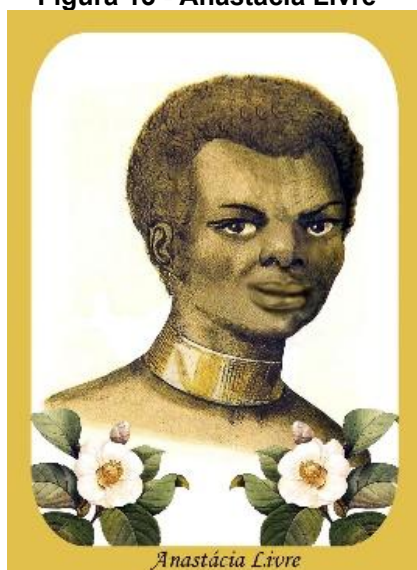
Kilomba (2019) reflete sobre a tortura que era feita utilizando a máscara de flandres:

¹⁶ Castigo dos Escravos, 1839 - Jacques Arago, 19,6 x 12 cm. Litografia aquarelada sobre papel (sem dimensões definidas). Quadros expostos no Museu do Negro e em seu entorno. Esquerda: reprodução da gravura de Arago, com legenda "Châtiment des Esclaves (Brésil)". Direita: a imagem identificada como Escrava Anastácia, com inscrição gráfica de uma prece e escritos devocionais feito à mão.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura (KILOMBA, 2019, p. 33).

Essa máscara representa o colonialismo na totalidade. Ela simboliza políticas sádicas de conquista, de dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) 'Outros(as)': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? É nesse ponto que surge o artista Yhuri Cruz, com uma proposta de releitura que modifica a imagem colonial por uma nova imagem dessa mesma mulher, com um leve sorriso, rosto altivo e detalhes que colocam a imagem da mulher negra não mais nesse lugar de silenciamento e violência, mas de leveza e potência. Na Figura 13, o semblante leve de um rosto de mulher.

Figura 13 - Anastácia Livre



Fonte: CRUZ (2019)¹⁷

¹⁷ A obra *Anastácia Livre*, criada por Yhuri Cruz em 2019, propõe uma releitura contundente da célebre imagem da Escrava Anastácia. O artista rompe com a representação tradicional da mártir silenciada, reposicionando a personagem como sujeito político ativo que recupera a própria voz. Ao remover a máscara de ferro, Cruz realiza um gesto simbólico de resistência, subvertendo o arquivo colonial que historicamente negou liberdade e humanidade às pessoas escravizadas e seus descendentes. A obra transcende as galerias, consolidando-se como um ícone ativista na mídia e na educação, com forte apelo decolonial. *Anastácia Livre* provoca reflexões urgentes sobre racismo, desafia narrativas históricas oficiais e valoriza as vivências negras e LGBTQIA+ na arte contemporânea brasileira.

Apresento outro artista contemporâneo cujo trabalho tem provocado discussões potentes sobre narrativas coloniais na arte. Flávio Cerqueira, artista paulista que trabalha com processos tradicionais de fundição em bronze e poética, com a figura humana como protagonista. Em sua obra escultórica, o artista realiza uma releitura de um dos suportes mais tradicionais da arte, o bronze. Conhecemos esse material na arte principalmente pelas imponentes esculturas, que apresentam figuras históricas relevantes para o poder hegemônico, seus mitos e figuras emblemáticas. Flávio Cerqueira subverte esse uso canônico do suporte, ao escolher personagens formatos e temas que fogem das tradições da história da arte ocidental.

Na Figura 14, temos a exaustão do projeto de branqueamento retratada

Figura 14 - Amnésia



Fonte: CERQUEIRA (2015).¹⁸

¹⁸ Amnésia (2015), criada por Flávio Cerqueira, é uma obra que chama atenção tanto pelo visual quanto pelo conteúdo crítico. Ela mostra um menino negro e faz uma reflexão sobre o esquecimento da identidade racial. Na peça, o menino está derramando uma lata de tinta látex branca sobre a própria cabeça, e essa tinta escorre pelo corpo dele, simbolizando uma tentativa de "embranquecer" ou esconder suas raízes. O nome da obra remete ao esquecimento histórico imposto às populações afrodescendentes, transformando o bronze parado em uma história sobre a perda de quem somos. A peça convida quem assiste a pensar sobre as pressões sociais para se encaixar e a violência simbólica presente no desejo de passar despercebido. Assim, Cerqueira a materialidade da escultura para denunciar como o racismo estrutural tenta silenciar memórias e identidades.

Sobre um de seus trabalhos mais conhecidos, “Amnésia” (2015), Schwarcz (2024) reflete:

Um menino negro joga um balde de tinta branca sobre seu corpo. O ato parece aludir ao branqueamento social: o costume brasileiro de representar como brancas pessoas que ascendem socialmente, ou que pretendem partilhar das benesses da sociedade branca. Mas a tinta não fica retida no corpo. Ela escorre, e devolve não só o negrume, mas o orgulho do personagem, que encara o observador. Essa é assim uma espécie de “contraescultura”. Pois ela subverte as estruturas desse tipo de arte. Em lugar de imortalizar figuras da elite, na sua imensa maioria brancas, o bronze no caso é a matéria que dá forma a um menino negro, apresentando outras versões da memória, que agora dão centralidade ao povo negro – não o apagam (SCHWARCZ, 2024, p. 166–167).

Como arte-educadores, precisamos repensar nossas epistemologias, os caminhos pelos quais aprendemos sobre arte, sua história e como a produzimos. Este movimento de reorientação, pressiona a nós mesmos e a sociedade a revermos não apenas as produções artísticas, mas epistemologias, técnicas artísticas, o currículo de arte, quem produziu e quem produz essa arte e de onde partem seus discursos. A partir disso, é possível perceber mudanças inclusive nos temas apresentados em muitas obras de arte. Há uma coerência entre as narrativas e quem as produz, como indígenas tratando de questões relativas aos povos originários, negros e negras tratando das questões ligadas à negritude, LGBTQIAPN+ abordando temas ligados à diversidade sexual e gênero, pessoas periféricas tratando das questões de suas comunidades. Esses grupos falam das contemporaneidades, de suas experiências com o amor ou a rejeição, de suas histórias individuais e coletivas e encontram espaço que antes era dominado pela narrativa eurocêntrica.

Além da representatividade de suas identidades e subjetividades na plasticidade dos trabalhos artísticos, os artistas que abrem caminhos para além das garras da colonialidade, fazem impactantes reflexões decoloniais na apresentação de conceitos artísticos em formato de texto, gerando impacto não apenas nas influências temáticas, mas também nos processos criativos e no vocabulário artístico. Segundo Lopes (2016):

[...] a produção artística em si revela-se um território rico e complexo, um espaço de enunciação repleto de discursos, relações de sentido, apropriações, ressignificações e assimetrias tanto de caráter estético como de caráter semântico. Ela revela-se um lugar de diálogo com a história da história da arte – ela mesma uma narrativa –, que sugere inserções no discurso oficial de outras narrativas formadas por tradições não ocidentais:

histórias e memórias pessoais e coletivas, modos de ver, perceber e experimentar a realidade, filtrados por tradições africanas, tradições indígenas, linguagens populares e eruditas interpeladas entre si, num movimento contínuo e dinâmico de criação de novas possibilidades (LOPES, 2016, p. 40).

Apesar de toda a estrutura contrária a nossa presença, pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+ estão marcando território na arte contemporânea e colocando em cheque o poder hegemônico e a normatividade teórica e institucional nas artes brasileiras, que remontam ao século XIX. A atitude antirracista e decolonial no campo da arte requer corpo e mente abertos, questionadores e criativos. Requer sujeitos com a mente crítica e sentidos capazes de perceber o mundo para além das separações, das diferenças, das classes e classificações. BORGES (2025) descreve como a transformação radical gestada na práxis negra e feminista demanda uma ação política contundente, partindo de si para o mundo:

Decididamente, nós, mulheres negras, abdicamos da tarefa de remendar os buracos do mundo e nos engajamos na produção de outro manto, tecido por bordados e pontos de costura bem diferentes dos que foram manufaturados na usina do desenvolvimento cuja fiadora foi a modernidade ocidental. Munidas dos saberes e das tecnologias ancestrais estamos aqui não somente para descolonizar o mundo (tarefa inegavelmente importante), mas também, como disse acertadamente Oyèrónké Oyěwùmí¹⁹ para exercer nossos hábitos de soberania (BORGES, 2025, p. 38).

É no distanciamento da colonialidade, que será possível a conexão com saberes, fazeres e seres, antes marginalizados, abarcando experiências e epistemologias historicamente excluídas. Borges (2025, p. 38) complementa “[...]”

¹⁹ Oyèrónké Oyěwùmí conecta o surgimento das categorias de gênero e raça à modernidade, um período marcado pelo tráfico atlântico, pela colonização europeia, além do crescimento do capitalismo e dos Estados-nação. Esses acontecimentos ajudaram a consolidar a Europa como centro de conhecimento e reforçaram a racialização, naturalizando uma visão euro-americana e privilegiando o masculino. Ela argumenta que os estudos de gênero em contextos africanos precisam questionar conceitos feministas ocidentais, que geralmente se baseiam na experiência de mulheres brancas anglófonas e tendem a universalizar a ideia de mulher e de subordinação — muitas vezes centradas na família nuclear patriarcal. Como contraste, Oyěwùmí explica que, na cultura iorubá, a organização familiar não é definida pelo gênero. Em vez disso, ela se estrutura por critérios de antiguidade etária, onde categorias como egbon, aburo, oko, iyawo e omoya não correspondem automaticamente a papéis masculinos ou femininos. Esses termos podem representar posições políticas ou vínculos de patronagem, mostrando uma dinâmica social diferente da perspectiva ocidental. Oyěwùmí sugere que as análises sobre gênero na África comecem pelas línguas, instituições e formas de parentesco locais. Ela propõe usar categorias como antiguidade, linhagem e maternidade para compreender melhor as realidades africanas, promovendo uma abordagem pluralista que valorize as epistemologias africanas e desafie o centralismo eurocêntrico na área.

quando falamos em descolonizar é preciso examinar para onde estamos indo, que efeitos o verbo produz e para qual propósito ele acena”.

Maldonado-Torres (2020, p.48) aponta que “A estética decolonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser”.

Há um longo caminho para que o ensino de arte e as instituições artísticas se tornem espaços verdadeiramente antirracistas e decoloniais. Porém, é inegável que os caminhos abertos a partir do tensionamento e das discussões sobre os privilégios e heranças coloniais na arte tem provocado uma importante transformação, mesmo que ainda tímida e em alguns espaços ainda muito superficial, mas que sinaliza novos horizontes que escapam à narrativa artística hegemônica. A arte tradicional sempre foi uma importante ferramenta para a manutenção do poder colonial branco patriarcal, que inclusive dita o que é arte e o que é subalterno.

As imagens, signos, movimentos, sons e tons nunca foram neutros nas mãos daqueles que detêm o poder. Por isso, é um espaço de intensas disputas, que pressupõe a necessidade urgente de libertar-se das garras do pensamento colonial, como reflete FANON (2008, p. 44), “o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial”.

4 TECNOLOGIAS E PRÁTICA DOCENTE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Em 2025, iniciei uma jornada desafiadora em uma escola pública no estado de São Paulo. A escola está localizada em um bairro periférico de Bauru e entre os estudantes, existem muitas histórias que evidenciam a profunda desigualdade social em nossa sociedade. Logo no início das aulas, a escola estava em reforma. Muito barulho, pó, espaços interditados, o caos. Junto a isso, centenas de alunos ansiosos, falantes e alvoroçados com qualquer situação do cotidiano. E furiosos pela atual Lei n.º 15.100/2025 que restringe o uso do celular no ambiente escolar, cabendo ao professor a difícil tarefa de conter os ânimos, observar o uso inadequado dos dispositivos e lidar com a tensão quando os limites são rompidos (BRASIL, 2025).

A tecnologia digital nesse ponto, tornou-se mais um desafio a ser encarado pelo professor. Nesse estudo, adoto um conceito amplo de tecnologia, entendendo a tecnologia não apenas como uma ferramenta técnica, um dispositivo analógico ou digital, mas como um conjunto de práticas, técnicas e ambiente diversos que se relacionam com formas de comunicação, produção de subjetividades, e processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva crítica aplicada à educação e mediação social (FREIRE, 2017, p. 96–102).

Como estimular o conhecimento e pensamento crítico num espaço de tensões complexas ao extremo, como se tornou a sala de aula na contemporaneidade? hooks (2017), nos alerta que

À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional". Essa política liderada por grandes corporações que estão muito além do alcance de nossa compreensão, apesar dos intensos esforços por vezes solitários de alguns professores em conter seus tentáculos, é replicada na escola pela lógica atual onde esses estudantes, com seus contextos e visões de mundo dos mais diversos, tornam-se número que precisam apenas de alguns "clicks" na plataforma certa para serem considerados "aceitáveis" (hooks, 2017, p. 56).

FREIRE (2014, p. 97) aponta que "Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades". É necessário compreender que toda essa "modernização", serve a um projeto de poder. FREIRE (2014) destaca:

Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra (FREIRE, 2014, p. 100).

Acostumada com as demandas pedagógicas e administrativa em outra escola privada a qual lecionei por mais de 10 anos, não imaginava o nível de “papelada digital” que estava por vir, além das inúmeras metas absurdas. As plataformas para organização de plano de aulas, comunicação escolar e questões administrativas somam (até onde precisei acessar) 10 plataformas oficiais: dois *e-mails* em plataformas diferentes, um *drive* com materiais para plano de aula, uma secretaria digital para o docente, diário de classe digital, plataforma de tarefas dos alunos, plataforma para administrar as tarefas dos alunos, um espaço para questões salariais e administrativas, uma plataforma para formação continuada e uma plataforma para formação docente coletiva.

A Figura 15 retrata uma aula no laboratório de informática.

Figura 15 - Alunos no Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Além disso, participo de 3 grupos em rede social para receber informações sobre a escola e assuntos relacionados às formações docentes. A partir do acesso a essas plataformas, constantes preenchimentos de documentos, preenchimento sem

atraso de diário, cobrança constante para o acesso dos estudantes às suas plataformas de estudo, participação com câmera aberta em cursos de formação monitorados por supervisores e IA (Inteligência Artificial), são elaborados rankings de escolas, semanalmente, onde nossa participação individual pode afetar diretamente os resultados da escola.

Somos também avaliados pelos alunos duas vezes ao ano, em tópicos como didática, domínio de conteúdo, gestão de sala de aula e uso de tecnologias. Uma cobrança sem precedentes ao que eu já havia experimentado com professora por mais de 15 anos. Nesse sentido, a compreensão de FREIRE (2014) se faz ainda essencial para compreender essas dinâmicas na escola e a presença das tecnologias, pois essas tecnologias não devem estar a serviço da elaboração de rankings, da vigilância e da manipulação da realidade no ambiente escolar, mas sim deve estar a serviço da humanização do ser humano.

Com a introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar contemporâneo, as investigações sobre os impactos dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e no cotidiano escolar são essenciais para garantir um debate humanizado, com valores que reforçam a dignidade, equidade e justiça. As novas tecnologias já fazem parte da nossa vida e é um caminho sem volta, mas precisamos problematizar e realizar uma reflexão crítica sobre essa presença e os objetivos aos quais ela serve. Hoje, não estamos presos às salas de informática, pois os dispositivos estão na sala de aula (laptops, netbooks, notebooks, tablets e celulares), aproximando mais rapidamente o aluno de uma cultura digital. Essa aproximação exige desses alunos o domínio de certos códigos e o desenvolvimento aprofundado do senso crítico para não ser apenas um produto dentro desse universo digital.

MARTINS (2008, p. 68) aponta que “surgiram novas referências culturais que exigiram o domínio de certos códigos diferentes para leituras e interações com a realidade”. É necessário que toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, se responsabilizem por ensinar e contribuir no desenvolvimento de habilidades e competências frente aos avanços digitais. Esses fatores externos influenciam diretamente a escola, pois os alunos passam cada vez mais tempo em redes sociais, jogos online e consumindo conteúdos dos mais diversos, mesmo aqueles cuja faixa etária é mais restrita ou em espaços clandestinos, onde violência e crimes são banalizados.

As TDICs são recursos que estão integrando-se ao cotidiano escolar, fazendo parte da prática pedagógica e das atividades escolares diárias, sendo ferramentas que estão presentes não apenas como instrumentos de pesquisa ou para utilização de jogos pedagógicos.

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - Conselho Deliberativo (CD) n.º 17 de junho de 2010 estabelece normas e diretrizes para aquisição de materiais, visando uma atualização nos processos de ensino e aprendizagem:

[...] melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, por meio da universalização do uso de tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) no sistema público de ensino, que permitam a utilização e o acesso individual dos alunos a conteúdos e instrumentos digitais de qualidade para uso pedagógico [...] (BRASIL, 2010).

O uso dessas ferramentas nas escolas, mesmo que ainda existam lugares com pouco acesso à internet e materiais insuficientes, gerou um grande impacto nas relações, nas formas de aprender e acessar conhecimentos. Esses dispositivos estão inseridos no contexto educacional como máquinas, para um uso instrumental e técnico, ignorando são ferramentas muito mais complexas e por isso exigem mediação especializada e crítica. Os dispositivos e o acesso à internet possibilita uma aprendizagem que extrapola os formatos tradicionais de transmissão de conhecimento, exigindo mudanças nas práticas docentes e uma atenção ainda mais sensível às relações interpessoais na sala de aula. As mudanças que a contemporaneidade exige na escola, não se deve apenas a introdução de novos recursos tecnológicos. Nossa sociedade mudou e com ela a forma de aprender e produzir conhecimento.

Diante desses desafios, torna-se necessário que a comunidade escolar se comprometa a buscar um entendimento mais profundo sobre as tecnologias no contexto educacional, seus impactos, benefícios e contradições, tornando a formação continuada e um Projeto Político e Pedagógico (PPP) sólidos, componentes essenciais para um ambiente escolar seguro, crítico e acolhedor.

A falta de formação na comunidade escolar quanto ao uso das TDICs leva ao entendimento superficial dessas tecnologias, tornando-as meras ferramentas de apoio sem produzir inovação e sem desenvolver o pensamento crítico sobre elas. O

professor como mediador nesse processo torna-se decisivo para a manutenção de uma educação significativa que considera as tecnologias no contexto escolar, exigindo formação adequada e a disponibilização de dispositivos e plataformas para que esse professor aprofunde suas habilidades e competências, dominando códigos e técnicas, ao mesmo tempo que mantêm uma postura crítica e reflexiva, capaz de estimular nos alunos a autonomia, pensamento crítico e emancipação, tornando-os agentes transformadores em seus contextos e não apenas meros reprodutores de desigualdades e injustiças (DUARTE; RUFINO; NAKAMOTO, 2024, p. 80-81).

A tecnologia não é neutra por poder contribuir para a consolidação e aprofundamento de mazelas sociais ou servir como ferramenta de transformação social. Na educação pública do estado de São Paulo, esse é um paradigma a que todo docente está enfrentando.

O uso indiscriminado, sem crítica, diálogo e brutalmente monitorado das TDIC's tem um resultado oposto ao que mostra a potência de seu uso na educação, como mostra o estudo realizado pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) em 2025, onde foi elaborada uma nota técnica sobre a "plataformização" e controle do trabalho escolar nas escolas públicas de São Paulo, onde afirmam que:

Os dados apresentados também afastam a hipótese de que as plataformas cumpriram um papel adjuvante às aulas nos processos de ensino e aprendizagem e de qualificação dos processos de gestão da rede de ensino. Pelo contrário, a obrigatoriedade da utilização das plataformas, o rígido monitoramento dos acessos e do tempo de uso por professores/as e estudantes e o estabelecimento de punições para gestores/as de escolas que não atinjam as metas de uso definidas pela Seduc-SP, permitem concluir que a adoção dessas ferramentas digitais visa unicamente reforçar um controle centralizado de todos os processos da vida escolar (GEPUD, 2025, p. 34).

Essa lógica impede que a tecnologia esteja a serviço da humanização e dignidade humana, ao contrário, nos transforma em máquinas que consomem conteúdos de forma acrítica, mantendo e reproduzindo os abismos sociais, violências e opressões históricas.

4.1 MUITO ALÉM DO DIGITAL: TECNOLOGIAS MUNDANAS E A TECNODIVERSIDADE NAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

Na contemporaneidade, a presença da tecnologia no cotidiano promove acesso a diferentes saberes e vivências, num movimento contínuo de interligação e conexão

em diferentes níveis, que a cada dia modificam profundamente as relações humanas. Porém, é importante questionar sobre o que de fato é a tecnologia. Na sociedade da informação, é comum apegarem-se ao termo “tecnologia” como objeto, dispositivo, artefatos como computadores, tablets e celulares. A tecnologia não se limita a um objeto tecnológico, aparatos que já fazem parte das tarefas básicas da sociedade. Diferente do que diz o senso comum, a tecnologia está presente nos livros, nas salas de aulas, nos veículos utilizados para se locomover pela cidade e até mesmo na forma como refletimos por meio de técnicas, criando situações de aprendizagem.

Segundo CUPANI (2016, p. 12), “aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos ou conjunto de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade”. Sendo assim, a tecnologia não está limitada ao ter ou não ter certo artefato, ou ainda a ser um desenvolvedor de tecnologias.

NEMER (2021, p. 20) nos diz que “A tecnologia não é um mundo separado – é uma extensão das batalhas que todos nós encaramos”.

FREIRE (1987) aponta para um grupo que é marginalizado, excluído nos espaços de produção de conhecimento:

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 61).

Neste ponto, o pensamento de FREIRE (1987) converge com a noção de Tecnologia Mundana de NEMER (2021, p. 23), onde o termo é expandido para além da ideia de artefatos digitais, mas refere-se a “processos em que oprimidos se apropriam de tecnologias cotidianas – artefatos, operações e espaços tecnológicos – e as utilizam para aliviar a opressão em suas vidas”.

No espaço educacional, a Tecnologia Mundana surge como uma nova possibilidade para a noção de cultura e tecnologia, e contribui para a democratização do conhecimento, driblando o epistemicídio. Em seu estudo realizado em uma periferia de Vitória no Espírito Santo, NEMER (2021) demonstra como moradores se

apropriam das tecnologias, reimaginando-as, recodificando esses aparatos, de forma que esses dialoguem com sua realidade.

A Tecnologia Mundana nos mostra que mesmo nas comunidades periféricas, os “seres à margem de” são agentes de emancipação e humanização, agindo ativamente para modificar suas realidades.

Na educação, os professores engajados, mesmo em ambientes hostis a uma educação libertadora, buscam utilizar a tecnologia de outro modo, a fim de promover o pensamento crítico sobre a mesma. Trabalhando de outros modos, não permitindo que os limites técnicos e administrativos os desencorajem, que os professores aplicam as tecnologias mundanas nos processos de ensino e aprendizagem.

Quando a internet fornecida pelo Estado não é suficiente, os professores buscam em seus dispositivos, respostas para a problemática. Fazem da tecnologia digital, onde o aluno deveria estar sentado em frente a uma tela clicando sem parar, um espaço de movimento, de viagem para novos mundos e culturas.

Na escola, professores podem contribuir para uma compreensão mais ampla do “ser” que não é apenas um “consumidor e produto” no mundo da internet, mas promover a ideia de que “Ao amplificar suas vozes, mesmo em meio à opressão, eles (estudantes) poderiam romper com a cultura do silêncio imposta pela sociedade brasileira.” (NEMER, 2021, p. 413).

FREIRE (2014) nos apresenta a postura desse professor que subverte as barreiras por uma educação democrática e acessível:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2014, p. 76).

A ideia de Tecnologia Mundana, propõe uma leitura a respeito dos modos de vida a partir de outras cosmologias, que consideram fazeres e saberes marginalizados. SANTOS (2023) reflete sobre a importância de novas formas de pensar que vem dos lugares marginalizados:

As favelas precisam piratear tecnologias, montar as suas fábricas clandestinas de bicicletas. Montam, a polícia vai tomar, e então montam de novo. Está na hora de fazer confusão, roubar e quebrar patentes! É preciso que as favelas tenham os próprios produtos, e a China é uma grande

referência. Não seria possível termos celulares se os chineses não tivessem quebrado as patentes dos celulares. Eu não teria condição de me comunicar hoje; faço isso graças à pirataria. A favela precisa se especializar na pirataria de tudo o que for possível, a partir da tecnologia e da sabedoria do nosso povo (SANTOS, 2023, p. 46).

Como SANTOS (2023) afirma, os chineses são referências na proposição de conceitos disruptivos para a tecnologia. Nesse sentido, o filósofo chinês Yuk Hui propõe o conceito de Tecnodiversidade, refutando a ideia hegemônica de que a tecnologia é um fenômeno único, universal e neutro (HUI, 2020, p. 18–19).

Para o autor, múltiplas tecnologias, epistemologias e processos emergem de diferentes contextos e territórios. E é nessa relação entre tecnologias e localidades que surge o conceito de “cosmotécnica”, onde unificam-se cosmologias e técnicas, mediadas pelos valores presentes nos territórios: [...] cosmotécnica é a unificação do cosmos e da moral por meio das atividades técnicas, sejam elas da criação de produtos ou de obras de arte (HUI, 2020, p. 39).

O autor reflete ainda sobre a necessidade de, como sociedade, nos voltarmos às cosmotécnicas para não sermos levados por discursos opressores que podem nos levar a um futuro sombrio:

Pelo contrário, todas as culturas devem refletir sobre a questão da cosmotécnica a fim de que surja uma nova cosmopolítica, uma vez que, para superarmos a modernidade sem cair em guerras e no fascismo, parece-me necessário nos reapropriar da tecnologia moderna através da estrutura renovada de uma cosmotécnica que consista em diferentes epistemologias e epistemes (HUI, 2020, p. 45–46).

Na educação e arte-educação, esses conceitos contribuem para uma compreensão da tecnologia que não se limita a uma perspectiva instrumental e universalizante, mas valoriza contextos culturais, históricos e epistemológicos historicamente marginalizados. As tecnologias as quais estamos sujeitos no ambiente escolar, são atravessadas por valores, narrativas e cosmovisões cujas bases são coloniais. Por isso, é no chão da sala de aula que as Tecnologias Mundanas, a Tecnodiversidade e as Cosmotécnicas possibilitam o reconhecimento e valorização de diversas formas de criar, mediar e aprender alinhadas a saberes múltiplos, incluindo a perspectiva decolonial e antirracista (contracolonial).

Hui (2020) afirma a relevância de ampliarmos o olhar sobre a tecnologia a partir desses conceitos:

A maneira como vemos a tecnologia enquanto força exclusivamente produtiva e mecanismo capitalista voltado ao aumento da mais-valia nos impede de enxergar seu potencial descolonizador e de perceber a necessidade do desenvolvimento e da manutenção da tecnodiversidade (HUI, 2020, p. 18).

A partir de recursos que surgem de conhecimentos e práticas contra hegemônicos, rompe-se com a lógica individualista e colonial, sendo possível criar uma dinâmica dialógica com a realidade circundante e nessa dialogicidade, potencializam-se sujeitos capazes de provocar transformações sociais, impulsionando o poder criativo, uma reflexão decolonial e pensamento crítico antirracista. Ao deslocarmos o entendimento da tecnologia para além do âmbito digital, reconhecemos o corpo, a oralidade, a ancestralidade e o território como dimensões tecnológicas a serem consideradas no ambiente escolar (HUI, 2020).

FREIRE (2014) aponta a importância de considerarmos a identidade cultural, a territorialidade para a construção de outra realidade:

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2014, p. 42–43).

As reflexões decoloniais e práticas antirracistas na escola, a partir do deslocamento do conceito de tecnologia, seus processos e usos tecnológicos para além do pensamento hegemônico e de uma compreensão restrita ao digital, contribuem para uma construção de saberes e fazeres que valorizam a diversidade de sujeitos, cosmologias, multiplicidade de saberes e valores culturais, em cosmotécnicas de resistência e criação, tensionando opressões e lógicas eurocentradas ao promover experiências educativas comprometidas com a diversidade, emancipação e humanização, permitindo o diálogo intercultural e a construção de sentidos plurais.

5 NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES: OUVINDO OS DOCENTES DO POLO ARTE NA ESCOLA

Em 2018, conheci o Polo Arte na Escola, projeto de extensão da UNESP/Bauru em parceria com o Instituto Arte na Escola, que realiza encontros quinzenais desde 2004, promovendo formações artísticas, teóricas e práticas com educadores das redes municipal e estadual de Bauru e região. Coordenado pelas docentes Eliane Patrícia Grandini Serrano e Tarcila Lima da Costa, hoje vice-diretora da FAAC/UNESP, ambas docentes do curso de Artes Visuais, o projeto atualmente conta também com a coordenação da professora Priscila Leonel de Medeiros Pereira, docente da graduação e pós-graduação em Artes Visuais e alunos da graduação, em especial Evan Costa Garbim e Jaqueline Imai.

A fachada do Polo Arte na Escola é apresentada na Figura 16:

Figura 16 - Polo Arte na Escola – UNESP/Bauru



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Ao iniciar a elaboração do projeto de pesquisa para participar do processo seletivo do PPGMiT/FAAC (Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia), lembrei imediatamente do Polo, pois mesmo sem conseguir participar ativamente devido meu horário de trabalho na época, foi uma experiência marcante conhecer outros professores interessados em Arte e participar de atividades artísticas coletivas. Nessa memória, surgiu o interesse por pesquisar e contribuir nos debates sobre os desafios que enfrentamos diariamente em nossas escolas quanto ao racismo e as relações étnico-raciais. Refletir sobre a potência do ensino de Arte na implementação da Lei n.º 10.639/2003, aliada à tecnologia para promover ações, formações e a construção de uma escola antirracista é uma oportunidade de fortalecer os debates e práticas na universidade e nas escolas.

Na Figura 17, temos na entrada do Polo Arte na Escola com sede em Bauru, a logomarca do Instituto Arte na Escola.

Figura 17 - Polo Arte na Escola – UNESP/Bauru



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Assim, iniciei uma jornada de conhecimento, desafios e descobertas que reforçaram meu compromisso com a educação, arte e luta antirracista por um bem viver para a população negra. Este estudo não é neutro ou imparcial, ao contrário,

pretende-se que a realidade seja transformada a partir dele, como FREIRE (1987) nos inspirou:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (FREIRE, 1987, p. 32).

Sou mulher negra nordestina e arte-educadora, num século e território onde viver essa interseccionalidade propõe desafios imensos e, ao mesmo tempo, me faz reconhecer a potência dessa identidade forjada de forma única, na força, resiliência, conhecimento, criatividade e luta de muitos que vieram antes de mim. Por isso esse estudo dialoga com minha própria trajetória de “esperançar” uma realidade outra, um horizonte onde vidas negras realmente importam e são protagonistas dessa realidade. FREIRE (1987) reflete que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

Para realizar estudos que se pretendem transformadores, não podemos partir do olhar normativo estabelecido pela supremacia branca. É necessário romper com o epistemicídio, com a necroeducação e com a colonialidade do saber, ainda presentes nas academias e imaginários brasileiros. SCHWARCZ (2024) aponta:

[...] é inegável como foram as elites brancas que criaram o sistema colonial, essa verdadeira maquinaria social violenta; que inventaram as teorias raciais dos anos 1870; que pretenderam silogizar a diferença no contexto do fim da escravidão; que reintroduziram modelos de branqueamento; que deram guarida ao mito da democracia racial que nos anos 1930 exportou a imagem frágil de um país igualitário; e que, em tempos mais recentes, defendem a noção de meritocracia – um modelo que, em nome da universalidade de direitos, elide a diferença de acesso a informações, bens e riquezas no país (SCHWARCZ, 2024, p. 33).

XAVIER (2022) reflete sobre as pré-condições do racismo sistêmico, que intensificam o cenário de segregação material e imaterial, além da letalidade e violência as quais a população negra está exposta diariamente:

Essa pré-condições estão no barro que moldou o estado patriarcal, capitalista e supremacista branco no país, bases das atuais violências contra negros e negras, mulheres e pobres, materiais, com o registro dos altos índices de morbidade desses segmentos, e imateriais, com o registro das mais difusas formas de discriminações e preconceitos (XAVIER, 2022, p. 25).

Nessa pesquisa, realizo um giro epistemológico, considerando outras epistemologias, saberes, vivências, ideias de beleza, cultura, história e capacidade intelectual presentes na população negra, rompendo com o poder hegemônico ao qual estou exposta. As palavras de CARNEIRO (2011) inspiram esse enfrentamento:

Qualquer um de nós pode ser a próxima vítima, mas neste momento ainda estamos aqui, vivos, em testemunho de resistência, contrariando as estatísticas, os prognósticos e os desejos da minoria [...], os exterminadores do futuro. Mas, em cada um dos rostos negros que encontro em minha caminhada, pulsa uma esperança de vida que desafia a violência do racismo. Viveremos! (CARNEIRO, 2011, p. 85).

Produzindo conhecimento, arte e tecnologias, na escola, na universidade e onde quer que estejam os nossos corpos: viveremos!

5.1 AUTOETNOGRAFIA DOCENTE E PRODUÇÃO DE SABERES: DO LOCUS AO LOGOS

Neste estudo, optei por ter sujeitos de pesquisa, pois através do diálogo e da dinâmica reflexiva entre objetividade e subjetividade rompemos com o estereótipo acadêmico de grupos sociais como objetos passivos de pesquisa. FREIRE (2014, p. 133) fala sobre a dialogicidade como força para uma ação histórica ao afirmar que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”.

hooks (2017) reforça a importância da dialogicidade, na prática acadêmica:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Apresento um estudo situado no campo da Antropologia Cultural, que segundo XAVIER (2009, p. 10) “estuda as culturas humanas no tempo e no espaço, seus

desdobramentos, suas formas de construções simbólicas e suas representações”. Essa perspectiva proporcionou a participação ativa dos professores do Polo Arte na Escola nas reflexões sobre a temática da pesquisa.

É uma perspectiva de “confluência” (SANTOS, 2023, p. 15), uma prática que nos move ao compartilhamento, reconhecimento e respeito do outro. Reflete que “Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser gente, a gente passa a ser gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida”.

A autoetnografia, abordagem qualitativa que combina métodos autobiográficos e etnográficos, foi a metodologia utilizada para explorar e descrever tanto as minhas experiências enquanto docente e pesquisadora no contexto educacional, artístico e cultural, além de permitir uma compreensão profunda a partir das interações com os professores participantes. Segundo Mascena-Barros e Lacerda (2024),

A autoetnografia pode ser conceituada a partir da construção etimológica da palavra: “auto-etno-grafia”. O termo auto, originado do grego self, se refere às experiências pessoais do pesquisador, que se tornam seu campo de pesquisa, a partir de seu próprio ponto de vista. O termo “etno”, do grego ethnos, significa nação no sentido cultural, referindo-se à experiência cultural vivenciada pelo pesquisador, evidenciando sua construção social. E o termo “grafia”, do grego grapho, se refere à escrita, quando o pesquisador descreve e analisa as circunstâncias destacadas para investigação [...] (MASCENA-BARROS; LACERDA, 2024, p. 1).

Na construção da palavra, é apresentada uma maneira de construir um relato sobre um povo e a partir de si mesmo, considerando seus saberes, práticas e vivências, combatendo o epistemicídio. Chang (2008) apresenta um modelo triádico da autoetnografia, onde a primeira é uma orientação metodológica na etnografia, a segunda uma orientação cultural e a terceira a orientação por conteúdo, onde a base é a autobiografia aliada a uma reflexão crítica. Temos nessa metodologia, o reconhecimento e inclusão de vivências e experiências do pesquisador, tanto na definição do que é estudado, quanto no desenvolvimento do estudo. Esses foram os caminhos que percorri nessa pesquisa.

Kilomba (2019, p. 82) reflete sobre a relevância de termos pesquisadores como parte do grupo a ser investigado: “onde pesquisadoras/es investigam sujeitos de seu próprio grupo social, ou pessoas de *status* similares, para retificar a reprodução do *status quo* dentro da produção do conhecimento”. Quando criamos um espaço criativo

que afirma e valoriza nossa subjetividade, nosso sentido no mundo, somos transformados individualmente e coletivamente.

Anderson (2006) aponta que

O autoetnógrafo é um participante mais analítico e autoconsciente na conversa do que o membro típico do grupo, que raramente adota uma postura particularmente abstrata ou introspectiva em relação às conversas e atividades. No entanto, as compreensões do autoetnógrafo, tanto como membro quanto como pesquisador, emergem não de uma descoberta distanciada, mas de um diálogo engajado. [...] Uma característica central da autoetnografia é que o pesquisador é um ator social altamente visível no texto escrito. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à narrativa e considerados dados essenciais para a compreensão do mundo social que está sendo observado (ANDERSON, 2006, p. 382–384, tradução livre).

A autoetnografia permite ir além da simples compreensão dos fenômenos, ao expressar a conexão do pesquisador com a situação da pesquisa, seus efeitos sobre ele e sobre o coletivo. Como docente/pesquisadora, em todo esse estudo refleti criticamente sobre minhas experiências e práticas e nesse percurso, as vivências se encontraram com as dos professores participantes, ora confrontados pelos imensos desafios na docência diante da realidade do racismo que nos assola, ora nas experiências enriquecedoras e exitosas que nos dão esperança e força para continuar aprendendo e nos aperfeiçoando.

Na Figura 18, temos o registro do primeiro Encontro no Polo Arte na Escola em 2025:

Figura 18 - Primeiro encontro no Polo Arte na Escola em 2025



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

5.2 INSTÂNCIAS E FASES DA PESQUISA

Nessa pesquisa, os caminhos percorridos foram atravessados por diferentes instâncias, que não são apresentadas linearmente, mas se interconectam ao longo do processo investigativo. Segundo Lopes (2004), existem três condições de produção científica:

O primeiro é o contexto discursivo, no qual podem ser identificados paradigmas, modelos, instrumentos, temáticas que circulam e determinam o campo científico. Trata-se propriamente da história de um campo científico, os percursos pelos quais ele vem se constituindo, firmando suas tradições e tendências de investigação. O segundo fator é o contexto institucional, que envolve os mecanismos que medeiam a relação entre as variáveis sociológicas globais e o discurso científico, e que se constituem em mecanismos organizativos de distribuição de recursos e poder dentro de uma comunidade científica. Corresponde ao que Bourdieu (1983) chama de campo científico. E o terceiro fator é o contexto social ou histórico-cultural, onde residem as variáveis sociológicas que incidem sobre a produção científica, com particular interesse pelos modos de inserção da ciência e da comunidade científica dentro de um país ou no âmbito internacional (LOPES, 2004, p. 16).

Lopes (2004, p. 24) apresenta a pesquisa dividida em duas frentes, a discursiva e a prática, que se relacionam e se manifestam de forma conjunta no percurso da práxis investigativa. No eixo discursivo, a autora apresenta quatro instâncias metodológicas que sustentam esse estudo: epistemológica, teórica, metódica e técnica. A autora destaca que “Construir metodologicamente uma pesquisa é operar, praticar os seus níveis e as suas fases”.

A instância epistemológica se desenvolve internamente à prática, a partir da reflexão e vigilância crítica permanente e construção do sujeito científico. Nessa pesquisa, essa instância se manifesta no contínuo exercício reflexivo sobre a minha posição de pesquisadora enquanto mulher, negra, docente e artista, sujeito implicado no contexto estudado. Essa instância possibilitou os recortes analíticos de raça, classe, gênero, permitindo de forma crítica compreender o impacto do racismo e da necroeducação nos processos de ensino e aprendizagem e cotidiano escolar (hooks, 2017).

A instância teórica propõe um espaço de formulação sistemática de conceitos e de referenciais que orientam análises, interpretações de experiências e dados produzidos ao longo do processo investigativo. Essa instância atua como um quadro

de referências que orienta a leitura crítica do contexto escolar, articulando perspectivas críticas, decoloniais, pedagógicas, artísticas e tecnológicas, dialogando entre si (LOPES, 2004).

Nessa dialogicidade, foi possível construir um arcabouço teórico que contribui e amplia o debate sobre a Lei n.º 10.639/2003, o racismo e a necroeducação no ambiente escolar. A partir das reflexões críticas, foi possível reconhecer as forças que ainda operam nas instituições de educação, espaços em constante disputa, ao mesmo tempo, em que a pesquisa aponta possibilidades de ruptura com o pensamento hegemônico, compreendendo que o ambiente escolar também é um espaço de criação de novas subjetividades, novas narrativas sensíveis de humanização, um coletivo capaz de tensionar a realidade que mantêm a população negra em um estado de exclusão e aniquilamento.

A instância metódica é responsável por conferir objetividade aos elementos da pesquisa. A partir da organização das experiências pedagógicas, narrativas autoetnográficas e registros produzidos ao longo do processo, foi possível materializar essa instância, onde dados e experiências estruturam-se a partir dos atravessamentos no cotidiano escolar, como o racismo, a necroeducação, epistemicídio, violências e ausências sofridas pela população negra na escola. Para cada um desses eixos, mobilizei referenciais teóricos que dialogam com as práxis investigativas, relacionando teoria e experiência, onde a prática pedagógica transforma-se num campo de produção de conhecimento crítico e contextualizado (LOPES, 2004).

De acordo com Lopes (2004, p. 30) a técnica é a última instância, e refere-se à construção de dados e do objeto empírico a partir dos registros produzidos junto aos docentes. Nessa pesquisa, a instância se efetiva na escuta sensível e reflexiva das experiências pedagógicas dos participantes, na seleção de registros significativos e na organização dos materiais em narrativas e análises. A abordagem se desenvolve numa investigação que constrói o objeto empírico no interior da própria prática, a partir das memórias e registros escritos, visuais e narrativas autoetnográficas ao longo do estudo. As instâncias se interconectam para tornar a pesquisa significativa, e nesse sentido, destaca-se que “[...] toda pesquisa é uma verdadeira “aventura metodológica”, onde há necessidade de exploração, criatividade e rigor”.

O modelo metodológico contribui para uma construção crítica e responsável do estudo. A autora aponta que “Em ciência, todo modelo é uma representação ou um simulacro construído que permite representar um conjunto de fenômenos que pode

servir de objeto de orientação” Nesse sentido, para realização de um estudo consistente, é fundamental a realização de quatro fases: definição do sujeito da pesquisa, observação, descrição e interpretação. Na definição do sujeito, elabora-se um problema de pesquisa, um quadro teórico e a hipótese (LOPES, 2004, p. 23).

No caso dessa pesquisa, a formulação do problema deu-se a partir das minhas vivências como arte-educadora e a possibilidade de contar com a participação de professores do Polo Arte na Escola. Inicialmente, optei por manter o foco em arte-educadores, mas devido ao número reduzido de docentes com formação em Arte, ampliei o estudo para pedagogos e docentes ligados à gestão escolar. A partir dessa definição, as questões centrais do estudo foram:

- Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao abordar a cultura e história afro-brasileira em suas aulas 22 anos depois da lei 10.639/2003?
- Quais as contribuições da Arte e das tecnologias para a implementação de ações antirracistas realmente efetivas na escola?
- Como as tecnologias atuam na formação, curadoria e compartilhamento de saberes, no combate à história e cultura hegemônica excludente e epistemicida na escola?

Com esse objetivo, articulei uma base teórica que dialoga com Freire (1987) e hooks (2017) sobre educação antirracista, Carneiro (2023) e Gomes (2005) acerca das interseccionalidades na educação brasileira, Fanon (2008) e Kilomba (2019) nas dimensões psíquicas do racismo, Barbosa (2023) e Schwarcz (2024) na arte como resistência, e Nemer (2021) e Hui (2020).

A hipótese levantada para esse estudo, é que a Lei 10.639/2003 ainda é negligenciada nas escolas, implementada improvisadamente, em projetos pontuais durante o ano por professores e gestores interessados no tema, utilizando a tecnologia para formação e curadoria de materiais, mas sem contar com o envolvimento de toda a comunidade escolar, fazendo com que o racismo e a necroeducação continuem alimentando e estruturando as desigualdades nas relações sociais.

Para a fase da observação, optou-se pela coleta de evidências concretas, o estudo etnográfico, a Autoetnografia, que possibilita o reconhecimento da

pesquisadora como sujeito de pesquisa, revelando camadas sensíveis, políticas e simbólicas que atravessam o cotidiano escolar, num exercício autorreflexivo que possibilita análises mais profundas e significativas. Um movimento de subversão dos modelos de estudo tradicionais, buscando superar uma reflexão teórica onde o pesquisador tenta representar o outro, como se estivesse realizando a observação, a partir de um lugar privilegiado e superior, desvalorizando memórias e experiências daqueles que são tidos como meros objetos de pesquisa.

A fase da descrição correlaciona a observação e interpretação de dados, onde adotei as categorias de análise dos 4P's (pessoas, processos, plataformas e protocolos), desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Economia Criativa – Neocriativa, coordenada pelo Prof.º Juarez Tadeu de Paula Xavier, orientador deste estudo. Segundo Moraes (2022), essas categorias baseadas na etnografia cultural que é

[...] referencial antropológico de estudo e registro descritivo de culturas e características de povos e etnias, com o fito de descrever, observar e analisar como a educação para a diversidade se materializa nesses territórios, como se deram seus desdobramentos e por meio de quais artefatos tecnológicos se deram os processos (MORAES, 2022, p. 105).

A interpretação foi a última fase da pesquisa, em um desdobramento do processo analítico, onde experiências, narrativas e registros produzidos ao longo da pesquisa e prática docente foram teorizados, numa autorreflexão crítica, à luz do referencial teórico. Busquei compreender os fenômenos investigados em sua complexidade e profundidade, onde tensões, contradições e deslocamentos que atravessaram a pesquisa e o cotidiano escolar, contribuíram para o movimento interpretativo. Versiani (2002) reflete que

Para tal, pesquisadores culturais devem manter, tanto quanto possível, uma postura auto-reflexiva (autoetnográfica), atenta à construção intersubjetiva de sua própria subjetividade, circunstanciada por trajetórias intelectuais e pessoais singulares, através de uma inserção em diferentes grupos socioculturais, do imbricamento de curiosidades teóricas e escolhas racionais, afetivas e até mesmo casuais e contingenciais, elementos esses presentes na construção de seus objetos de estudo (VERSIANI, 2002, p. 71).

Essa fase não se referiu apenas a interpretação dos dados coletados, mas um exercício crítico de produção de subjetividades e sentidos, onde a experiência

docente, da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, se tornou campo de reflexão, resistência e reinvenção de ideias e práticas educativas.

5.3 CICLO DE ESTUDOS, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO POLO ARTE NA ESCOLA

Para compreender a atuação dos professores participantes, suas práticas pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais, implementação da lei 10.639/2003 e as tecnologias presentes em sua prática docente, adotei uma abordagem qualitativa e quantitativa. Realizei a coleta de dados junto aos professores do Polo Arte na Escola mediante questionários e entrevistas semiestruturadas, onde foi possível compreender a percepção dos professores participantes sobre o tema da pesquisa.

Em 2025, período em que realizei a pesquisa, o Polo contou com a frequência de 36 participantes, 12 no período da manhã e 24 no período da tarde. O grupo foi composto quase exclusivamente por mulheres, contando apenas com 2 homens (1 arte-educador no período manhã e 1 coordenador escolar no período da tarde). Desse número, participaram dessa pesquisa 20 pessoas respondendo o questionário e 6 pessoas participando das entrevistas. Aqueles que não participaram dos questionários indicaram o fato de estarem aposentados e não atuarem na sala de aula.

A capacitação continuada de educadores de arte é uma estratégia essencial para a inovação pedagógica no ensino fundamental no Brasil. Nesse cenário, sobressai o Polo Arte na Escola de Bauru, um projeto de extensão ligado à FAAC/Unesp que proporciona cursos gratuitos focados em arte contemporânea e abordagens pedagógicas inovadoras.

Os cursos disponibilizados pelo Polo têm como objetivo enriquecer o conhecimento dos educadores nas linguagens artísticas contemporâneas, promovendo processos de aprendizagem criativos e reflexivos. Além disso, esses cursos são acompanhados por oficinas práticas, grupos de estudo a cada quinze dias e eventos. Tais iniciativas vão além da simples transmissão de informações, criando um espaço contínuo de reflexão sobre o ensino da arte, alinhando-se com a missão extensionista da universidade de disseminar o conhecimento acadêmico nas escolas. Ao preparar os professores para explorar e inovar em suas salas de aula, o Polo ajuda

na formação de indivíduos capazes de enxergar a arte como uma expressão histórica e cultural, enfrentando os desafios locais enfrentados na educação básica.

Revela-se na Figura 19, atividade com os participantes no Polo Arte na Escola,

Figura 19 - Encontro no Polo Arte na Escola em 2025



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Os encontros ocorreram a partir do dia 4 de abril de 2025 às sextas-feiras na sede do Polo na UNESP/Bauru a cada quinzena, das 9h às 12h no período da manhã e das 14h às 17h. Alguns encontros aconteceram em oficinas e ateliês do Curso de Artes Visuais e em espaços de exposição artística em Bauru, proporcionando aos participantes uma imersão artística teórica e prática, vivenciando a arte em espaços culturais da cidade.

No primeiro semestre, foram discutidos assuntos voltados ao tema “Professor-artista”. Exploramos a linha, o desenho e o recorte, buscando observar o que estava presente nos espaços, nas entrelinhas, desafiados a transformar essa primeira criação em um objeto tridimensional.

Nesse primeiro encontro, apresentei meu projeto de pesquisa e convidei os professores a participarem da pesquisa através do questionário e posteriormente das entrevistas.

Na Figura 20, os participantes realizam registros sobre as experiências coletivas e percepções individuais em um dos encontros.

Figura 20 - Encontro no Polo Arte na Escola em 2025



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O grupo visitou a exposição “Outras margens” da artista Adriana Rocha na Pinacoteca de Bauru. Formada na UNESP/Bauru, a artista é desenhista, pintora, artista gráfica, cenógrafa e arte-educadora. Na exposição, a artista realizou um recorte de suas produções nos últimos anos, buscando diferentes tipos de silêncios na natureza em contraste com a velocidade dos centros urbanos, explorando sons ausentes, paisagens vazias e as camadas de silêncio que atravessam o cotidiano, marcado por ruídos e velocidade.

O silêncio deixou de ser ausência e passou a ser experiência estética, provocando reflexões sobre o tempo, vazios, memórias, ambiente e a nossa própria prática docente. Foi possível conhecer a história da Pinacoteca Ponce Paz, sua importância para a preservação da arte e cultura bauruense. O mediador convidou os participantes a explorarem o espaço, percebendo em seu percurso os temas da memória, permanência e impermanência.

Após esse tempo de imersão, em roda tivemos um espaço de escuta, onde realizou-se uma discussão e compartilhamento de percepções.

Na Figura 21, temos o registro da visita à exposição na Pinacoteca de Bauru.

Figura 21 - Exposição Outras Margens



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Com a mediação da professora Priscila Leonel, os participantes vivenciaram os processos da argila e cerâmica, utilizando esse suporte como registro da história de um lugar, que pela duração dos objetos, torna-se um documento histórico e artístico sobre comunidades. Inicialmente, a professora apresentou aportes teóricos para enriquecer o repertório dos participantes, que puderam explorar a própria relação

subjetiva com o barro, buscando expressar as poéticas individuais com uma música ambiente para compor a imersão. Em todas as vivências, os participantes foram encorajados a expressarem suas ideias e percepções sobre o processo e criações.

Na Figura 22, apreciamos trabalho com argila,

Figura 22 - Vivência com Argila e Cerâmica



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Foi realizada uma vivência a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, onde os participantes conheceram o Acervo de Artes da UNESP, com 127 obras, 121 catalogadas, produzidas entre 1968 e 2011 e informações sobre artistas que fazem parte do acervo. Após a apreciação no site do acervo, focando principalmente nas coleções “Eco Arte” e “A Arte dos Direitos Humanos”, os participantes realizaram uma atividade em dupla, a partir das fichas de catalogação e realizando pesquisas na internet a fim de conhecer profundamente as obras do acervo. Uma percepção interessante surgiu no grupo, onde percebeu-se que o acervo virtual estava desatualizado e com textos e legendas que dificultaram a leitura das imagens.

O grupo participou das atividades do II Simpósio Amò – Ancestralidade, cerâmica, corporeidades, arte-educação e decolonialidade, iniciativa do curso de Artes Visuais da FAAC - UNESP/Bauru e do Grupo De Pesquisa Em Ancestralidade, Cerâmica e Decolonialidades na Arte e na Educação.²⁰

O simpósio reuniu pesquisas, vivências interdisciplinares, comunicações, possibilidades artísticas e práticas educativas decoloniais, valorizando diferentes saberes, formas de viver e estar no mundo, visando a criação de espaços de diálogo na comunidade acadêmica e não acadêmica.

Na Figura 23 vemos uma exposição ao ar livre de algumas produções do grupo.

Figura 23 - Instalação Artística



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Os participantes realizaram uma vivência a partir das obras dos artistas Ernesto Neto, Rebecca Murtaugh, Mark Jenkins, Max Zorn, Chakaia Booker, David Mach, Jennifer Maestre, Maurizio Savini e da professora artista Ivete Raffa. Utilizando materiais diversos que encontramos principalmente nas escolas de educação infantil,

20 O Grupo Egungun é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes da UNESP/São Paulo.

os professores foram convidados a ressignificarem os materiais e o espaço, montando uma instalação no espaço da universidade com suas criações.

Finalizando o ciclo do primeiro semestre, os participantes vivenciaram a técnica do bordado, percebendo essa técnica para além do utilitarismo. Cada participante foi convidado a criar a partir de suas memórias e experiências. Os artistas apresentados no momento teórico foram Leonilson, Rosana Paulino e Mitti Mendonça. Assistiram ainda o documentário “A linha e a vida”, sobre as bordadeiras do Morro São Bento em Santos, no litoral sul do estado de São Paulo.

A Figura 24 apresenta as produções a partir de memórias e afetividades utilizando a técnica do bordado sobre tecido de algodão cru.

Figura 24 - Bordado



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Em todas as vivências, foi possível perceber a importância de conhecerem e valorizarem a arte local no espaço acadêmico, percebendo seu valor estético e cultural. Na formação dos professores de Arte anteriores às leis 10.639/2003 e 11.645/2007, não havia o estímulo ao estudo e apreciação de obras de arte que não

faziam parte do eixo hegemônico. Essas produções eram consideradas “artes menores” e por isso nem eram estudadas nas graduações artísticas. No Polo Arte na Escola, além da ampliação de referências artísticas, técnicas e processos, é possível perceber a preocupação com uma formação docente decolonial, valorizando saberes antes invisibilizados na história da arte tradicional.

No segundo semestre, os participantes apreciaram obras de artistas que utilizam a técnica da colagem em suas produções. Apreciaram a exposição audiovisual “Decolagem” da artista Daiana Terra e em seguida, criaram suas colagens que foram expostas no espaço do Polo.

A Figura 25 apresenta algumas participantes do Polo observando produções de colagem realizadas durante o encontro.

Figura 25 - Colagem



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O grupo retornou à Pinacoteca de Bauru para a exposição “Azul por dentro” da artista Anny Lemos, onde realizaram a apreciação nos quatro espaços, percebendo as diferentes técnicas utilizadas e sendo encorajados a expressar suas interpretações das obras.

No segundo momento, visitaram o Centro Cultural “Carlos Fernando Paiva”, para a exposição “Enredos”, da professora e artista Joedy Marins, docente da UNESP/Bauru. Os participantes conheceram uma proposta de arte têxtil contemporânea que apresenta a versatilidade das técnicas para além do seu uso cotidiano.

No mesmo ambiente, estava em andamento a exposição "Boca do Sertão", do artista Irineu Nje'a Terena, que apresentava obras em diferentes formatos abordando e denunciando a invisibilidade dos indígenas na região do interior de São Paulo.

Foi realizada uma vivência a partir de obras de artistas ceramistas que trabalham com placas e azulejos de cerâmica. A partir da apreciação e troca de percepções, os participantes refletiram sobre seus sonhos e o que é íntimo, para a criação de suas próprias obras. A professora apresentou o processo e demonstrou que as peças não necessariamente precisariam ser como as tradicionais, mas poderiam ter diferentes formatos.

Na Figura 26, é possível observar os participantes durante o processo de criação de peças em cerâmica, inspirados nos estudos sobre azulejaria.

Figura 26 - Placas e Azulejos em Cerâmica



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Em 2025, aconteceu a 36ª Bienal de Arte de São Paulo. Na proposta de trabalho com os participantes, houve inicialmente a apresentação contextual sobre a proposta da Bienal e sua temática. As obras escolhidas para a apreciação foram: "Portais para mundos submersos" de Moffat Takadwa (potência da reciclagem); "Canção da Sereia" de Suchitra Mattai (tecido reciclável); "A árvore cósmica" de Nádia Taquary; "Emprestar a luz" de Song Dong; "Museu das Terras Brasileiras" de Marlene Costa e "Floresta viva" de Precious Okoyomon. A partir das reflexões e compartilhamentos, os participantes foram convidados a criarem uma obra coletiva, utilizando fio de *nylon*, cola quente e materiais recicláveis. Os grupos realizaram o planejamento e a montagem da obra, criada a partir de três eixos reflexivos: desacelerar, interconectividade e coexistência.

Na Figura 27, os participantes apresentam uma das obras coletivas criadas durante os encontros.

Figura 27 - Criação Coletiva



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Em continuidade às reflexões das produções da Bienal, os participantes a refletir sobre a conexão com a terra, a partir do trabalho de Marlene Almeida, “Terra viva”. Iniciaram com a contextualização e apreciação, realizando roda de conversa e compartilhamento sobre as impressões a partir da proposta da artista. Os participantes iniciaram uma pesquisa de materiais, onde experimentaram diferentes tons e texturas de terra presentes no espaço. A partir da pesquisa, iniciaram a criação de pinturas utilizando a terra como pigmento sobre algodão cru.

Na Figura 28, temos algumas obras produzidas nos encontros durante a exposição final de produções.

Figura 28 - Pintura com Pigmento Natural



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A partir da mediação de alunos da graduação em Artes Visuais, da disciplina de História da arte, foram apresentadas para apreciação, obras de artistas, que foram influenciados por diferentes movimentos artísticos. Apresentaram uma reflexão sobre o Impressionismo (movimento artístico do século XIX) e da Arte Popular Brasileira, problematizando a ideia de Arte Naif (Arte ingênua), que de certa forma desqualifica trabalhos e artistas mais espontâneos, que fogem à perspectiva tradicional.

Após a seleção das obras, os participantes realizaram a análise das imagens, destacando as técnicas, signos, contexto, percepções e interpretações, compartilhando as análises com os grupos. Finalizando o ciclo de estudos, os professores compartilharam as suas principais criações realizadas durante o ano, refletindo sobre o construído individualmente e coletivamente.

Na Figura 29, os participantes apreciaram as diversas produções realizadas no semestre e em pequenos grupos, criaram textos sintetizando as experiências e aprendizados.

Figura 29 - Fechamento de Ciclo



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

5.4 DADOS E NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E OUTRAS HISTÓRIAS

As discussões propostas nesse tópico, dizem respeito ao cruzamento das falas dos professores com as minhas, numa etnografia narrada em primeira pessoa, como recurso utilizado na compreensão de fenômenos microestruturais que refletem os macroestruturais. Nas palavras de Kilomba (2019, p. 27–28), “Não sou objeto, mas

sou sujeito. Eu sou quem escreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político”.

Desde que cheguei em São Paulo em 2009, fui exposta a uma série de experiências e microviolências que me levaram a autodeterminação da minha identidade e meu lugar no mundo, e sem perceber, iniciava assim minha jornada decolonial (na busca pela compreensão dos fenômenos por uma lógica não hegemônica), antirracista e contracolonial (no ato político de não permitir que eu fosse definida por outros), como Kilomba (2019) reflete:

Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Essa autodeterminação foi essencial para lidar com o cotidiano escolar em Bauru. Os relacionamentos, mesmo os mais pontuais, eram marcados por falas depreciativas com relação ao meu sotaque maranhense, meu estilo de vestir, marcado por cores e texturas, dúvidas sobre a minha competência enquanto professora, principalmente por considerar saberes que ainda são considerados marginais, e quando precisei posicionar-me mais firmemente, minhas subjetividades eram desumanizadas. Sempre me perguntei quantos alunos, professores negros e pessoas que estão nesses mesmos atravessamentos, diminuiriam-se ou até mesmo anularam-se diante dessas violências? Por isso, nas falas dos participantes, em seus medos, tentativas, desafios e bloqueios, reconheci minhas experiências docentes.

Neste estudo, não realizei uma análise do trabalho desenvolvido pelo Polo Arte na Escola. As experiências realizadas durante o ano foram importantes para reconhecer assuntos aos quais os participantes estavam expostos nas formações, porém meu interesse estava voltado para a formação inicial dos professores e suas experiências nas suas respectivas escolas. O Polo foi nosso ponto de encontro, onde as discussões eram disparadas a partir de conversas e experiências artísticas.

Nos primeiros encontros com os participantes, notei um certo receio sobre a temática da minha pesquisa, por isso sempre reforcei a confidencialidade de seus dados pessoais, utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice C.

Como docente, sei que na sala dos professores, assuntos envolvendo racismo podem gerar grande desconforto e até mesmo punição, então esse medo dos professores em expressar suas opiniões sobre o assunto é completamente compreensível. Em certa ocasião em uma escola particular em que lecionei, ao confrontar uma gestora sobre situações de assédio moral que estavam acontecendo e eram ignoradas, a gestora desconversou do assunto principal e determinou que eu não deveria falar sobre racismo na sala dos professores, como solução para o problema.

A gestora, sem perceber, reconheceu que a violência era muito maior que assédio moral, mas tratava-se de racismo. Kilomba (2019) reflete sobre essa tentativa de controlar o sujeito negro, seu discurso, como uma estratégia para torná-lo o inimigo, sustentando as estruturas excludentes:

No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: “Elas/es querem tomar o que é Nosso, por isso Elas/es têm de ser controladas/os”. A informação original e elementar – “Estamos tomando o que é Delas/es” – é negada e projetada sobre a/o “Outra/o” – “elas/eles estão tomando o que é Nosso” -, o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se o oprimido e o oprimido, o tirano (KILOMBA, 2019, p. 34).

O silenciamento e a marginalização das reflexões sobre questões raciais na escola, contribuem e retroalimentam as estruturas racistas em todas as esferas na educação. O incômodo que essa conversa gera em alguns atores é a rachadura por onde as mudanças podem entrar. Cavalleiro (2005) aponta que

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Além de lidarem com a desvalorização e precarização do trabalho docente, como mostra a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)²¹ de

21 A edição de 2024 da *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) foi realizada com o apoio uma equipe de pesquisadores e profissionais técnicos. A competência e o compromisso desses indivíduos foram cruciais para o êxito desta pesquisa. Sem a participação desses colaboradores, os

2024, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os professores que desejam engajar-se em mudanças estruturais na sociedade a partir da escola, enfrentam imensa oposição na escola, mesmo com Leis como a n.º 10.639/2003 para apoiar propostas disruptivas (BRASIL, 2004c).

Freire (2014, p. 37) reflete que “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Mesmo com um certo medo inicial, 20 participantes preencheram o questionário e apresentarei alguns resultados e discussões a seguir. Esse questionário foi aplicado e utilizado como complemento à abordagem autoetnográfica, permitindo o mapeamento de percepções, experiências e trajetórias docentes relacionadas às questões étnico-raciais na escola, aplicação da Lei n.º 10.639/2003, na prática docente, e a presença da arte e tecnologias como mediadoras das práticas em sala de aula.

5.4.1 Perfil e percepções dos participantes a partir do questionário

Conhecer o perfil dos participantes é essencial para identificar necessidades formativas, estratégias de valorização e revelar desigualdades e seus impactos na qualidade do ensino. Considerando o gênero dos participantes, vemos que o grupo é composto majoritariamente por mulheres.

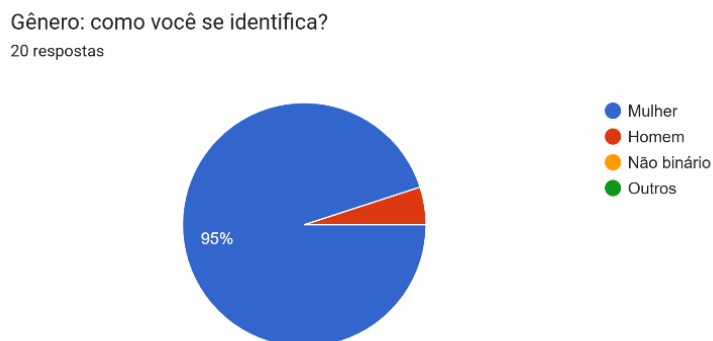
Comparando os resultados com o levantamento realizado pela pesquisa (BRASIL (2024c, p. 26), percebemos uma feminização no magistério. Segundo a

resultados significativos e precisos que aqui apresentamos não teriam sido possíveis. A atuação desse grupo envolveu o planejamento da pesquisa, a validação dos instrumentos utilizados, a aplicação dos questionários entre professores e diretores, além dos procedimentos de controle de qualidade dos dados obtidos. Essa colaboração foi vital para descobrir novas abordagens de pesquisa, melhorar os métodos aplicados e assegurar a produção de informações confiáveis e relevantes. É importante destacar que a pertinência dos temas tratados pela TALIS 2024, especialmente no que se refere ao impacto das práticas educativas, incentivou esse grupo a se engajar em um esforço coletivo. A relevância dos indicadores gerados, juntamente com a experiência dos colaboradores na pesquisa, favorece a elaboração de políticas públicas e a investigação acadêmica no Brasil. Esse fator foi um dos principais motivadores para essa parceria bem-sucedida. Nesta edição, o INEP manifesta sua sincera gratidão a todos os pesquisadores e técnicos envolvidos.

pesquisa, nos anos iniciais do ensino fundamental, 87,9% do corpo docente é formado por mulheres.

No caso desta pesquisa, apenas 1 participante homem respondeu ao questionário, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 -Gênero

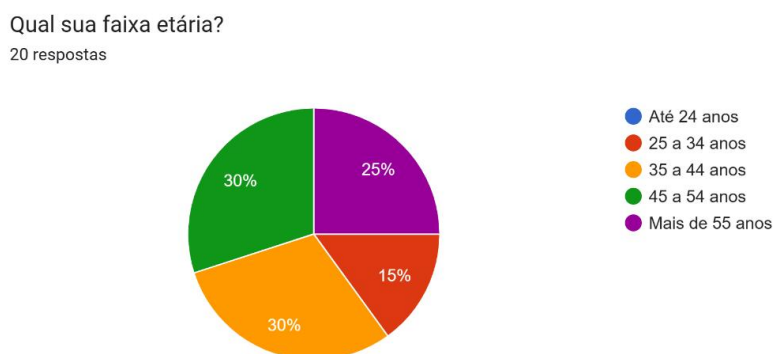


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto a faixa etária, o grupo tem uma maior participação de pessoas com idade acima dos 30 anos. Isso quer dizer que a maior parte do grupo recebeu formação acadêmica anterior a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e outros formaram-se posteriores à lei, sendo possível reconhecer a presença da educação das relações étnico-raciais no espaço acadêmico em períodos distintos.

O Gráfico 3 nos traz estes dados:

Gráfico 3 - Faixa Etária



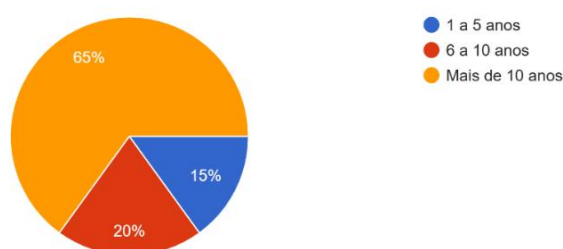
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além disso, 65% dos participantes lecionam a mais de 10 anos, dado que nos ajuda a entender como a atuação dos participantes foi mudando ao longo dos anos com a intensificação das discussões sobre questões raciais e a pressão pela implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Analisando o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Tempo de Docência

Há quanto tempo você leciona?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) edição de 2024 revelou muitos dados importantes, porém não havia um tópico para o recorte racial. A escola não é um espaço neutro, pelo contrário, é atravessada por relações históricas de poder e no caso do Brasil, onde segundo o IBGE (2022), 55,5% da população brasileira se considera negra (pretos e pardos), as relações sociais, políticas, econômicas e culturais são permeadas pelas questões raciais e é essencial reconhecer esse recorte em pesquisas na área da educação.

No caso do Polo, 80% dos participantes se consideram brancos. Se a maioria da população brasileira é constituída de pretos e pardos, onde eles estão nas escolas e quais os desafios por eles enfrentados a partir desse recorte racial? Essa maioria branca teria interesse em discutir questões que historicamente sustentam privilégios dessa população em detrimento da população negra? A desigualdade na presença de pessoas negras, brancas e indígenas na docência e gestão escolar, hierarquizam os assuntos que serão centrais nas discussões e aqueles que serão silenciados.

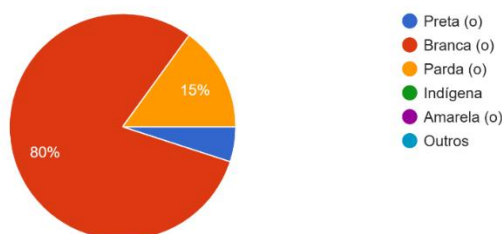
Carneiro (2023) reflete sobre a omissão na escola, onde um grupo dita o que se aprende, cooperando para processos de silenciamento e desumanização daquele que é considerado “Outro”:

[...] a historicidade dos processos políticos ditados pela racialidade, que poderiam ser utilizados em prol das lutas emancipatórias, constituem poderes sepultados, ao modo de Foucault, pelos racialmente hegemônicos, que se apresentam aos estudantes como detentores de experiências universais (CARNEIRO, 2023, p. 314).

Observamos no Gráfico 5, que a maioria dos participantes, autodeclarou-se branca (80%).

Gráfico 5 - Questionário Relações Étnico-Raciais E Tecnologias Na Escola

Como você classificaria sua cor/raça/etnia?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entre os participantes, 95% atuam em escolas públicas e 85% na Educação Infantil. A participação em projetos na universidade contribui para a formação continuada, além de permitir que esses educadores estejam expostos a discussões, materiais e plataformas que no cotidiano escolar dificilmente teriam acesso, inclusive a problematização da questão racial na educação. Considerando os resultados da PNADC de 2023, o número de crianças pretas, pardas e indígenas é sempre inferior ao número de crianças brancas, da creche ao ensino médio, mais uma ausência significativa, já que a maior parte da população é negra.

O Panorama da Primeira Infância: o impacto do racismo pesquisa nacional encomendada ao Datafolha pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), uma em cada seis crianças de até seis anos, foi vítima de racismo no Brasil. Esses dados alarmantes evidenciam o papel essencial de docentes no combate ao racismo (FMCSV, 2025).

A centralidade das questões étnico-raciais na escola nas discussões e ações no ambiente escolar são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, com garantia de direitos e acesso às mesmas oportunidades que a população branca usufrui.

Na Figura 30, reconhecemos a trajetória dos alunos na educação básica por região:

Figura 30 - Trajetória dos Estudantes na Educação Básica



Fonte: OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO (2025)

Quanto a formação docente, 75% não possuem formação em Arte e suas linguagens, apesar da abordagem do projeto ser voltado para a Arte e acontecer em parceria com o curso de Artes Visuais, a adesão de arte-educadores é pequena em comparação a participação de docentes com outras formações. É interessante observar que o local onde o projeto acontece é um espaço acadêmico ligado à graduação em Artes Visuais, porém a participação de pedagogos é mais comum. A formação continuada e letramento artístico para as mais diversas formações é importante e deve ser valorizado, porém, não deve ser utilizada para que esse professor substitua o arte-educador com formação específica em Arte. Houve lutas e reivindicações históricas para que o arte-educador fosse reconhecido e tivesse mínimas garantias de trabalho descente, garantias que sofrem ataques constantes até hoje, principalmente depois das reformas impostas a partir de 2016 (CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2018, p. 166–170). Benites (2021) reflete:

Em 2016, no auge das reformas educacionais, a discussão sobre a obrigatoriedade da disciplina foi novamente abordada, revelando que mesmo após os avanços na luta pela preservação e compreensão da importância do ensino de arte, a concepção macro da sua “não funcionalidade” ainda é um marco na nossa sociedade. A arte e o ensino dela sempre fora um reflexo das

transições que a sociedade passou ao longo dos séculos, atribuindo seu lugar desfavorável ao processo histórico o qual foi construída (BENITES, 2021, p. 37).

Compreender lacunas e avanços na formação docente nos últimos anos é essencial para o tensionamento junto às instituições de ensino superior para ampliação dos espaços de aprendizagem sobre a Educação da Relações Étnico-raciais. Apesar das dificuldades na implementação da Lei n.º 10.639/2003 ao longo dos anos, a iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004 - Resolução n.º 01, 2004 - com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ao orientarem que as instituições de ensino incluíssem no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares, a educação das relações-étnico raciais, tratando questões e temáticas sobre a história e cultura africanas e afro-brasileira, foi essencial para que os cursos de licenciatura se reorganizassem para garantir uma formação docente adequada às mudanças na LDB.

Na formação de nível superior sobre a Educação das Relações Étnico-raciais dos participantes, ficou evidente essa disparidade. 60% afirmaram que não tiveram disciplinas na universidade que abordaram a temática das relações étnico-raciais e 40% afirmaram que sim. O número corresponde a professores com idade acima dos 35 anos, onde a formação superior ocorreu em períodos próximos ou anteriores à Lei n.º 10.639/2003. Quanto ao tempo de atuação, os participantes com idade acima de 35 anos e mais tempo de atuação, afirmam que não receberam formação adequada no ensino superior como indica a Tabela 02.

Tabela 2 - Formação em Diversidade Étnico-Racial por Faixa Etária

Faixa Etária	Não Recebeu Formação	Recebeu Formação
25 a 34 anos	0	3
35 a 44 anos	3	3
45 a 54 anos	5	1
Mais de 55 anos	4	1
Total de Participantes	12	8

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No entanto, uma pesquisa realizada por Cruz, Colares e Pereira (2025), utilizando como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES revelou que mesmo nos primeiros anos posteriores a essa orientação do CNE em 2004, a quantidade de dissertações e teses demonstrou a quase invisibilidade da educação das relações étnico-raciais nas pesquisas de nível superior. Essa invisibilidade na universidade provoca um “efeito cascata”, onde no ambiente escolar o tema também não é central nas discussões e ações pedagógicas.

O Gráfico 6 facilita esta leitura, pois evidencia que quanto maior o tempo de experiência, maior o número de educadores que não receberam formação. Demonstra um avanço atual na proposição de formação superior e continuada sobre as relações étnico-raciais na educação.

Gráfico 6 - Tempo de experiência e formação superior sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como pensar e praticar uma educação antirracista, colocando em prática a Lei n.º 10.639/2003, num ambiente onde a simples presença de pessoas negras nas tomadas de decisão e na docência é uma lacuna gritante, assim como a ausência da própria discussão sobre questões étnico-raciais na formação dos docentes brancos?

É preciso se atentar para o fenômeno da Branquitude e seu pacto narcísico também no ambiente escolar, como sinaliza Bento (2022, p. 18), explicando que “branquitude é um pacto não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”.

Propor mudanças que gerem impacto direto na estrutura racista da sociedade a partir da escola, requer que a formação desse professor seja mais assertiva quanto ao racismo, necroeducação e suas consequências no cotidiano escolar. Garantir também a presença de pessoas negras, com uma formação robusta na educação das relações étnico-raciais, em todos os espaços do ambiente escolar, não apenas na área da limpeza ou da alimentação, também é uma forma de garantir que ações antirracistas sejam de fato implementadas. A invisibilidade e silenciamento de pessoas negras engajadas na luta antirracista nos espaços decisivos de educação, serve apenas para a manutenção e retroalimentação das estruturas de poder excludentes e opressoras (CARNEIRO, 2023).

Hooks (2017, p. 56) afirma que “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

O dado a seguir mostra o enorme desafio que a discussão sobre relações étnico-raciais na escola ainda precisa percorrer um longo caminho. Entre os participantes, 70% não receberam orientações durante a formação sobre as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e apenas 30% tiveram algum tipo de formação acadêmica sobre o assunto.

A formação docente é essencial para que no chão da sala de aula, o professor tenha capacidade de lidar com as mais diversas situações envolvendo racismo, além de proporcionar a mudança na estrutura curricular e na prática pedagógica, essencial para que o professor não tenha que improvisar para cumprir a lei numa atitude quase solitária, além de combater o silenciamento e apagamento de saberes africanos e afro-brasileiros na escola.

O cruzamento de dados dos tópicos sobre a formação a respeito das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, se presenciaram racismo na sala de aula e se sentem que estão preparados para essa situação, revelou padrões que alertam para a necessidade urgente dessas discussões na base dos cursos de licenciatura e na formação continuada quando esse docente já estiver atuando na escola. É importante salientar que essa não é uma discussão necessária apenas na formação dos professores. Toda a comunidade escolar deve se envolver nas discussões e ações contra o racismo na escola.

Na Tabela 3, contemplamos as informações coletadas junto aos 20 participantes,

Tabela 3 - Síntese do cruzamento de dados (Tópicos: Orientação sobre a Lei, presenciou racismo na escola e se sente preparado para lidar com a situação).

ORIENTAÇÃO DA LEI	PRESENCIOU RACISMO	SENTE-SE PREPARADO	CONTAGEM
Não	Não	Preciso de apoio	3
Não	Não	Sim	4
Não	Sim	Não	3
Não	Sim	Preciso de apoio	1
Não	Sim	Sim	2
Sim	Sim	Preciso de apoio	3
Sim	Sim	Sim	2
Total	-	-	20

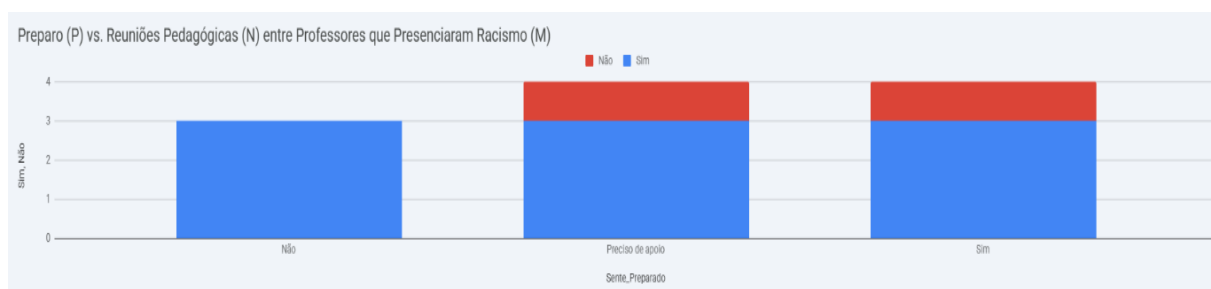
Fonte: Elaborado pela autora (2025).²²

Percebe-se uma desconexão entre a orientação legal insuficiente e um sentimento de preparação para lidar com situações envolvendo racismo na sala de aula. Num total de 8 professores que se sentem preparados para lidar com tensões raciais, 6 sinalizaram que não receberam orientações na formação sobre a educação das relações étnico-raciais. Dos 6 professores que receberam orientação legal na formação docente, apenas 2 se sentem preparados, sugerindo que quando a orientação dada, pode ser superficial e teórica, insuficiente para gerar confiança desses professores em situações práticas.

O alto índice de docentes que presenciaram situações envolvendo racismo na escola (11 participantes), está ligado à percepção de despreparo para lidar com tais situações e a necessidade de apoio. Os 14 participantes que relataram não terem recebido orientação, é um grupo bastante vulnerável em termos de preparo e demonstram a necessidade urgente e formação continuada de qualidade. Apesar dessas discussões serem abordadas nas reuniões pedagógicas para a maioria dos participantes, na prática a preparação e confiança é insuficiente. Temos os dados no Gráfico 7, a seguir:

²² Para simplificação, as categorias com contagem 0, como "Sim" e "Não" e "Não sei responder", foram omitidas da tabela de síntese, mas estão consideradas na análise.

Gráfico 7 - Preparo, Reuniões Pedagógicas Sobre o Tema e Participantes que Presenciaram Racismo na Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Qual formação docente sobre as relações étnico-raciais pode ser realmente efetiva e capaz de reduzir os números de evasão escolar de estudantes negros e o aniquilamento racial em curso? A escola é um espaço de intensas disputas e a educação antirracista, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a presença de pessoas negras nos seus diferentes níveis de atuação, incluindo o estudante negro, é um dos mecanismos de combate às opressões sociais operadas pelo racismo, como reflete Carneiro (2023):

É o campo das resistências que vincula o negro ao dispositivo de racialidade como sua contrapartida necessária, entendendo que onde um campo de poder se institui são produzidas resistências. E as resistências criam condições para a reinserção do dispositivo, para a negociação com o poder e para as disputas sobre a verdade histórica (CARNEIRO, 2023, p. 58).

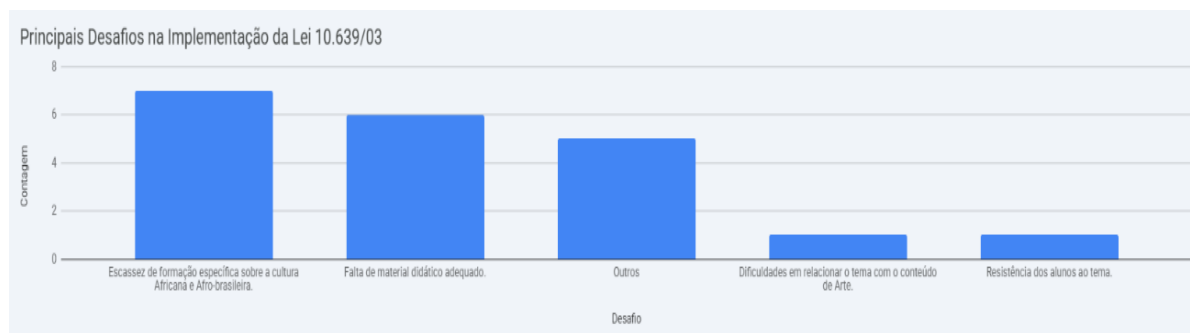
É preciso reconhecer as imensas assimetrias nas dinâmicas presentes na escola, que são expressar no currículo, nas formas de ensinar e aprender e nos relacionamentos no ambiente escolar. A docência contemporânea corresponde a uma contínua busca por aprimoramento, ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em diferentes níveis para uma prática democrática, agregando aspectos individuais e coletivos, por isso a reflexão crítica deve ser constante. Somos permeados por atravessamentos e discursos, inclusive virtuais, que podem corroer a prática pedagógica, levando a distorções absurdas capazes de destruir vidas num ambiente que se diz acolhedor.

Francisco Imbernón (2024) fala sobre a necessidade urgente de uma formação docente disruptiva diante dos poderes hegemônicos que ainda operam no ambiente escolar:

La formación del profesorado debe romper esa forma de pensar uniforme que lleva analizar el progreso de una manera lineal y no permitiendo integrar otras identidades y realidades Sociales, otras manifestaciones culturales de la vida cotidiana, y otras voces secularmente marginadas (IMBERNÓN, 2024, p.10).

Os participantes identificaram no tópico sobre os principais desafios enfrentados na escola, a escassez de formação sobre a cultura africana e afro-brasileira como um dos principais entraves para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 na perspectiva da Arte e além da insuficiência de recursos e ferramentas disponíveis na escola, demonstrando que embora a discussão sobre a lei exista nas reuniões pedagógicas, a capacitação adequada, contínua e aprofundada ainda é falha e a ausência de materiais adequados e de qualidade, obriga os docentes a criarem seus próprios recursos, como a utilização de dispositivos digitais na curadoria de materiais. Como se vê no Gráfico 8, temos a evidência da situação.

Gráfico 8 - Desafios na Implementação da Lei n.º 10.639/2003



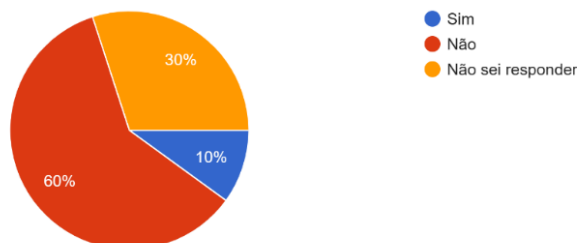
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Do total de participantes, 60% consideraram o material didático desatualizado e sem informações suficientes para a aprendizagem sobre a cultura e história africana e afro-brasileira. Sem formação potente, contextualizada e sem materiais adequados e atualizados, dificilmente um docente se sentirá preparado e confiante para lidar com o racismo no cotidiano escolar. O Gráfico 9 ilustra claramente

Gráfico 9 - Desafios na Implementação da Lei n.º 10.639/2003

Sobre o material didático, você o considera atualizado e com informações suficientes para a aprendizagem da cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas?

20 respostas



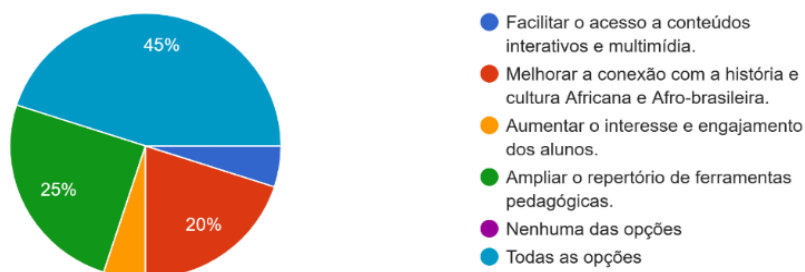
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A alta expectativa nas tecnologias digitais, principalmente na educação, é fruto do pensamento contemporâneo sobre as inovações quase diárias de dispositivos, ao mesmo tempo que se veem frustrados pela escassez de formação na área e de tempo para a apropriação do uso das ferramentas e dos conhecimentos disruptivos necessários para uma mudança nas perspectivas a fim de romper com as estruturas da necroeducação e racismo na escola. A necessidade da evolução da conectividade nas escolas brasileiras é reconhecida pelos participantes, conforme o Gráfico 10 (100%).

Gráfico 10 - Uso das Tecnologias Digitais

Em que medida as tecnologias digitais poderiam ajudar na efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas suas aulas de Arte?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ampla incorporação da tecnologia nas aulas de Artes serve como uma ferramenta valiosa para os professores, uma vez que facilita a criação de aulas mais

reflexivas, revelando informações e fomentando diálogos sobre iniciativas antirracistas, de acordo com os dados do Gráfico 11 (100%).

Gráfico 11 - Ferramentas Digitais nas Ações Antirracistas na Escola

Você considera que as ferramentas e tecnologias digitais podem ser aliadas dos professores de Arte para criar aulas que discutem, valorizam e promovem ações antirracistas na escola?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A abundância de tecnologias, embora presente em grande escala, muitas vezes ocorre de maneira superficial, sem a formação adequada, o que limita sua eficácia no combate ao racismo nas instituições de ensino. Ademais, a utilização indiscriminada de ferramentas digitais pode perpetuar ou até intensificar preconceitos já existentes, a menos que haja uma seleção cuidadosa dos materiais e uma análise crítica das imagens, histórias e referências utilizadas (COSTA; SANTOS, 2024).

As pesquisas indicam que o racismo estrutural aparece tanto nas avaliações de desempenho quanto nas abordagens pedagógicas, e que, na ausência de formação docente voltada para o antirracismo, as tecnologias podem acabar amplificando preconceitos algorítmicos e hierarquizando os conhecimentos de maneira negativa para grupos negros, pardos, indígenas e imigrantes (CAVAZZANI; OLIVEIRA, 2025).

As descobertas científicas revelam que iniciativas que integraram formação sobre preconceitos, mediação pedagógica, envolvimento de comunidades escolares impactadas e avaliação crítica de algoritmos resultaram em uma percepção aumentada de segurança, pertencimento e inclusão entre os alunos. Assim, a eficácia das tecnologias depende de formação constante dos educadores em perspectivas epistemológicas antirracistas; curadoria de conteúdos que celebrem a diversidade e desconstruam estereótipos; uso de dados para rastrear desigualdades reais no

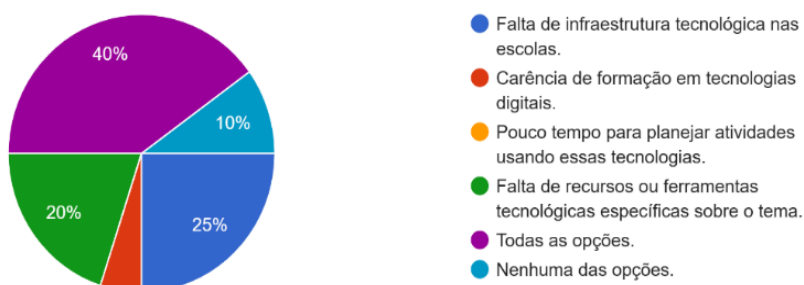
ambiente educacional; e envolvimento ativo dos estudantes na co-criação de soluções digitais que favoreçam a equidade (SANTOS; COSTA, 2024).

Os dados revelaram serem vários os recursos disponíveis, porém sem a devida formação e domínio sobre eles, tornam-se ferramentas pedagógicas superficiais, incapazes de gerar um impacto no combate ao racismo. Além da formação específica sobre a educação das relações étnico-raciais e o impacto do racismo no cotidiano escolar, as respostas dos participantes sinalizam também a necessidade de formação quanto ao uso das tecnologias, incluindo a ampliação desse conceito como proposto nesse estudo, para além do entendimento das tecnologias como meros dispositivos, mas considerar aquelas que nascem do cotidiano, nos saberes populares e ancestrais, nas corporeidades, na circularidade e nos seus territórios.

O Gráfico 12 ilustra a realidade no enfrentamento das dificuldades:

Gráfico 12 - Dificuldades em Integrar Tecnologias Digitais

Quais dificuldades você encontra ao integrar tecnologias digitais no ensino da cultura Africana e Afro-brasileira?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Focar apenas nas tecnologias digitais pode contribuir para o aprofundamento das opressões, como Nemer (2021, p. 23) alerta: “desigualdades estruturais estão sendo incorporadas em uma variedade crescente de novas tecnologias digitais”.

Por exemplo, não é possível garantir uma eficaz curadoria de materiais antirracistas nas plataformas digitais de educação, sem uma reflexão profunda de como o racismo atua nas estruturas do pensamento contemporâneo e nas relações sociais. O despreparo da comunidade escolar para lidar com as questões étnico-raciais na escola, contribui e retroalimenta a estrutura racista, causando sofrimento

para pessoas negras e compromete o caráter emancipatório e antirracista que a Lei n.º 10.639/2003 buscou fomentar nos últimos 22 anos.

Os dados demonstraram que os participantes reconhecem a importância de uma abordagem antirracista na escola contribui para a diminuição de desigualdades. Reconhecem que os alunos quando expostos a conteúdos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, apresentam alto nível de engajamento, que se amplia com o uso de tecnologias nessas abordagens.

A simples inclusão legal de conteúdos que valorizam e discutem a cultura e história africana e afro-brasileira não garante que de fato ações antirracistas estão sendo implementadas e não garante que os estudantes se engajem a partir da temática. Os desafios são evidentes: falta formação docente sobre as relações étnico-raciais e compreensão das tecnologias desde a licenciatura até o cotidiano quando este já está atuando na escola, os materiais didáticos ainda não estão adequados para a demanda da abordagem antirracista e a estrutura da escola ainda mantém resquícios de uma educação bancária e colonial. Essas questões impactam diretamente como os estudantes estão vivenciando a temática. Nesse sentido, os professores reconhecem que existe um interesse e engajamento dos estudantes para que conteúdos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira sejam compartilhados e vivenciados nas aulas. hooks (2017) reflete:

A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. Os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão da sua dependência em relação à educação bancária. Também estão muito mais dispostos a enfrentar o desafio do multiculturalismo” (hooks, 2017, p. 57).

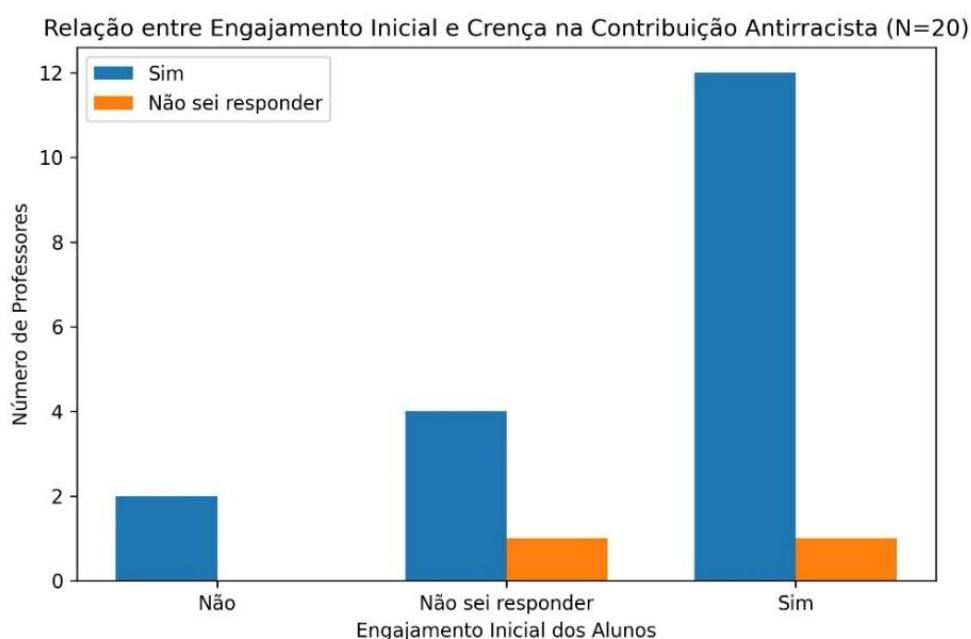
É necessário destacar que não se trata apenas de inserir conteúdos nas aulas, de forma improvisada e deslocada em diferentes componentes curriculares, mas trata-se de uma possibilidade interdisciplinar ampla, de propor uma reflexão crítica profunda sobre a realidade e contexto dos estudantes, reconfigurar práticas na sala de aula, garantir que vozes que foram historicamente silenciadas, tenham protagonismo nas

narrativas curriculares e interações, incentivando a valorização de saberes acêntricos e da identidade cultural dos estudantes.

Hooks (2017, p. 56) afirma que “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Para tal transformação, os estudantes são atores centrais nessas mudanças. Seu protagonismo não é só esperado, é necessário para estabelecer de uma educação antirracista de fato.

Segundo o Gráfico 13, percebe-se que os estudantes demonstram interesse e engajamento ao serem expostos a conteúdos e vicências que possibilitam o diálogo sobre questões raciais, além de demonstrar que os participantes consideram essas ações pedagógicas positivas para o desenvolvimento de um ambiente antirracista na escola.

Gráfico 13 - Engajamento dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados obtidos através dos questionários revelaram um cenário de reconhecimento da relevância das relações étnico-raciais para a construção de um ambiente escolar mais democrático, mesmo que permeado por tensões, situações racistas na escola, falta de formação adequada para lidar com questões relacionadas a diversidade racial, pouco aprofundamento pedagógico sobre o tema, e a aplicação de diferentes tecnologias em práticas educativas antirracistas.

Foi possível verificar a ausência persistente de professores negros, especialmente no campo da arte. Apesar do grande número de professores com vasta experiência e tempo de sala de aula, um número significativo do grupo reconhece que não tem ferramentas suficientes para lidar com situações de racismo na sala de aula, revelando um despreparo e uma certa solidão dos professores diante desses desafios. As tecnologias foram apontadas como efetivas aliadas para a prática docente antirracista, porém reconhecem a necessidade de formação para de fato seu uso na sala de aula ser significativo.

Apesar dos imensos desafios, percebe-se o interesse e envolvimento em práticas a partir dessa temática para a consolidação de uma educação antirracista na atuação dos participantes. Esse reconhecimento impulsiona o grupo a repensar sua formação, sua prática docente, os materiais e perspectivas que orientam suas ações no cotidiano escolar. A partir dessa constatação, aponto para a necessidade de políticas de formação intensa sobre cultura e história africana e afro-brasileira, numa perspectiva decolonial e antirracista nos cursos de Licenciatura, especialmente no campo da Arte, além da garantia da formação continuada significativa que corresponda as reais necessidades dos docentes. São essenciais nesse contexto, as redes colaborativas, para troca de experiências e apoio entre educadores e orientação sobre as possibilidades tecnológicas da escola para além dos dispositivos digitais, em propostas pedagógicas interdisciplinares, que integrem a educação, arte e tecnologias contra o racismo e o aniquilamento da população negra.

5.4.2 Escuta sensível de narrativas, práticas e aprendizados

Para esse estudo, além dos questionários, optei pelas entrevistas semiestruturadas, instrumento de produção de dados que permitiu o acesso a narrativas docentes que ultrapassam as respostas objetivas do questionário, e revelam sentidos, experiências, tensões e potências construídos no cotidiano escolar.

As falas dos participantes contribuíram para a compreensão das diferentes percepções e práticas docentes dos participantes do Polo Arte na Escola (UNESP/Bauru) a partir da interface presente na educação, arte e tecnologias, para a construção de um ambiente escolar antirracista, democrático e libertador. Essa escuta sensível permitiu a compreensão de como os professores percebem na prática a Lei n.º 10.639/2003, suas vivências frente ao racismo, epistemicídio e a necroeducação

que oprimem o cotidiano escolar, principalmente de pessoas negras e alimentam violências e desigualdades históricas.

Devido ao calendário de alguns participantes, realizei as entrevistas entre os meses de outubro e dezembro de 2025. Conversei individualmente com aqueles que participaram do questionário, reforçando alguns tópicos da temática da pesquisa e assegurando a confidencialidade, algo que muitos demonstraram preocupação.

A questão da confiança levou algum tempo e as vivências proporcionadas pelo Polo, inclusive as visitas a espaços culturais, contribuíram para o fortalecimento de vínculos. Seis participantes demonstraram interesse e disponibilidade para as entrevistas, realizadas através do *Google Meet*. Três participantes têm formação em Arte e os demais em Pedagogia, sendo uma Diretora Escolar e um Coordenador Pedagógico.

No início da pesquisa, meu interesse era a investigação a partir da atuação de arte-educadores, mas ao conhecer melhor o grupo formado em 2025 no Polo e perceber a pouca adesão de arte-educadores, foi necessário ampliar a proposta.

A escola é um espaço em disputa e instituição central na dinâmica de combate ao racismo, epistemicídio e necroeducação. Nesse espaço existem assimetrias de poder que se expressam nos currículos, nas relações, nos conteúdos e nas hierarquias presentes. A escuta sensível dos atores responsáveis por organizar e compartilhar aprendizados, é essencial para desestruturar o poder hegemônico sustentado pela falta de mudanças concretas na escola, um projeto de poder, mesmo que elas sejam garantidas por lei.

Hooks (2017) reflete sobre a importância do protagonismo do professor que se deixa transformar no processo de ensino e aprendizagem e que não se orienta pelas mesmas bases coloniais e excludentes que historicamente moldaram a escola brasileira:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos do saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

Apresentarei a discussão sobre os conteúdos das entrevistas em três eixos: reconhecimento do racismo no ambiente escolar em diferentes níveis e o papel da Lei n.º 10.639/2003 para combatê-lo; formação docente e experiências exitosas no combate ao racismo na sala de aula e o papel das tecnologias na ampliação de ações antirracistas na escola.

A percepção dos participantes, partindo de sua prática cotidiana e observando o coletivo, com suas complexidades, foi relevante para compreendermos os paradigmas contemporâneos sobre a educação das relações étnico-raciais.

A Participante (P) 1, identifica-se como uma mulher branca, tem 28 anos, formou-se em Pedagogia na UNESP e especializou-se em Educação Inclusiva. Leciona em escola pública, na Educação Infantil a três anos. Tem uma origem periférica e é a primeira geração da sua família com acesso à formação superior na universidade pública.

Em nossa conversa, a P1 revela que o reconhecimento do racismo e das violências sutis, não aconteceram durante sua formação acadêmica. Durante a entrevista, falou sobre o epistemicídio acadêmico quando relata:

Nossa, em tudo a gente não lê, a gente não vê, a gente não procura artistas negra, a gente não vê nada da cultura negra, da cultura e africana, nada da cultura indígena. A gente não vê nada, sabe? A gente não vê nada assim, entre aspas, né? Porque tudo que está rotando na cultura é por eles, mas a gente não dá a devida atenção. Fala assim: "Ah, é deles, é isso, veio disso, né?" Então eu acho que amei quando virou uma chavinha assim, sobre esse assunto (P1, 2025).

A P2 identifica-se como uma mulher branca, tem 54 anos e atua na educação a mais de 19 anos. Iniciou sua formação no Magistério, seguindo para Pedagogia e Licenciatura em Artes Cênicas, especializando-se em Teatro e Dança. Em sua prática docente, valoriza a ancestralidade e a corporeidade da Cultura Popular, realizando intervenções a partir de práticas de circularidades nas suas aulas. A P2 tem uma conexão pessoal com sua ancestralidade e demonstrou dificuldade na aceitação de sua identidade branca, buscando relacionar sua identidade racial a seus familiares negros. Afirmou que leva experiências pessoais com elementos da cultura afro-brasileira para compartilhar com os alunos, como ela relata:

Eu levei a minha prática. Então, eu fiz capoeiras com eles, levei instrumentos, levei atabaque, pandeiro, ensinei eles a tocar atabaque, pandeiro, berimbau. Tem um berimbau velho que eu tenho. Que inclusive eles quebraram toda a cabaça, aí eu remendei com fita e estamos usando, sabe? (P2, 2025).

A P3 identifica-se como uma mulher branca, tem 52 anos e uma vasta experiência na docência. Com mais de 17 anos no ensino público e 14 anos no ensino particular, formou-se inicialmente no Magistério e seguiu para a Educação Artística, como era conhecida a Licenciatura em Arte, no caso da P3, com habilitação na linguagem das Artes Plásticas. Frequenta o Polo Arte na Escola desde 2012 e destacou a relevância do trabalho desenvolvido no projeto de extensão:

E eu acho muito bacana o trabalho do polo, porque mesmo quem não tem graduação, não tem uma formação em arte, tem essa visão abrangente que pode ser trabalhado na educação infantil e nas séries iniciais, embora eles tenham professor específico na rede, eles têm professor de arte, mas na educação infantil agrega muito para a gente (P3, 2025).

A quarta entrevista apresenta o olhar da gestão escolar para a temática dessa pesquisa. O P4, identifica-se como homem branco, tem 37 anos e com experiência de 14 anos na docência, formou-se em pedagogia, gestão escolar, educação especial e psicopedagogia. Apresenta uma visão institucional da implementação da lei n.º 10.639/2003, onde busca transformar ações isoladas em projetos coletivos e anuais, buscando sempre o apoio da comunidade na qual a escola está inserida, como relata:

Hoje eu estou na gestão de uma escola que é na periferia, que é um bairro mais periférico. O que eu percebo, eu tenho um apoio da comunidade em relação a isso muito grande. Então, no conselho escolar, os pais fazem parte do conselho escolar, eles trazem isso. Então, toda vez que tem algum evento, tem um pai que fala: “Ó, eu faço parte de um grupo de hip hop, a gente pode apresentar na escola, eu luto capoeira, a gente pode fazer uma ação, tal”. Então, as crianças têm acesso assim porque elas fazem parte (P4, 2025).

A P5, identifica-se como uma mulher negra, tem 56 anos, com mais de 25 anos de experiência na docência, também apresenta uma visão sobre a temática abordada na pesquisa, mas a partir da direção escolar. Formou-se no Magistério nos anos 80 e posteriormente cursou letras e pedagogia. Em suas falas, aborda o racismo não apenas no aspecto pedagógico, mas como pode ser uma barreira na trajetória profissional e na relação com a equipe pedagógica. Apreciamos a fala da P5:

Mas existe o preconceito sim, de achar que porque é negro não poderia estar em determinados cargos, porque é negro não teria direito a tal coisa. Porque no fundo acredito que tem aquela coisa... porque eu mesma já ouvi assim, uma fala de que as pessoas que têm o pé na cozinha, entendeu? Que nasceu para lavar banheiro e de ver uma pessoa negra num cargo de liderança, né? É difícil com as pessoas que você está liderando, pessoas brancas (P5, 2025).

A P6, identifica-se como uma mulher negra, tem 28 anos e 6 anos de experiência na docência. É formada em pedagogia e está cursando licenciatura em Arte visuais como segunda graduação. A sua entrevista apresentou um olhar mais atual para a temática da pesquisa, tanto no âmbito da formação acadêmica, quanto na sua carreira que ainda está no início. Seu reconhecimento da importância do tema fica evidente em seu relato:

Nossa, eu achei muito interessante o tema da pesquisa. A gente não tem uma formação específica para isso, em relação à etnodiversidade, sobre os povos originários, a gente não tem uma pesquisa, uma formação específica para isso. Eu fiquei sabendo dessa lei (Lei 10.639/2003) na faculdade, né? Só que não foi nada muito aprofundado. Então, achei muito interessante o tema da pesquisa (P6, 2025).

Apresentarei minhas percepções sobre as falas dos participantes, num percurso dividido em três eixos. No primeiro eixo, irei discutir a percepção dos participantes sobre o racismo presente na estrutura da escola e sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003. No segundo eixo, abordarei a formação docente na educação das relações étnico-raciais e as experiências exitosas e desafiadoras dos participantes. No último eixo, abordarei a percepção dos participantes sobre a presença das tecnologias no cotidiano escolar e como essas tecnologias são parte das ações antirracistas propostas.

Neste percurso, analisarei como a subjetividade dos participantes, as práticas artísticas e a mediação tecnológica convergem para tornar realidade, no cotidiano escolar, a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e o combate ao racismo nas escolas. Ouvir os participantes em uma escuta sensível, ao mesmo tempo, em que me identifico nas falas, nas barreiras enfrentadas e nas práticas, é um movimento autoetnográfico intenso e desafiador.

Freire (1987) nos chama a um nível profundo de comprometimento com a transformação social, no qual a reflexão crítica sobre nossa prática, nossas

epistemologias e nossas ações é essencial para as transformações sociais serem de fato uma realidade:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987, p. 27).

Sobre a importância de uma formação docente voltada para a educação das relações étnico-raciais, foi possível verificar que todos os participantes consideraram a formação acadêmica rasa, mesmo para aqueles que conheceram a Lei n.º 10.639/2003 nesse espaço e participam atualmente de formações continuadas em suas redes de ensino.

Como vimos nos números a partir dos questionários, a maioria dos docentes na educação básica são brancos, com pouco ou até mesmo nenhum letramento racial. Podemos inferir a urgência no investimento na formação dos professores em todos os níveis, da universidade à educação infantil.

Nesse sentido, hooks (2017, p. 36) afirma que “Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”.

Como relata a P1:

Eu procuro às vezes ter informação na formação continuada na prefeitura, né? Alguém que dá oficina, alguém que dá alguma coisa. Eu acabo indo conversar. Mas é isso, sabe? É de conversa, participando. Mas às vezes não dá tempo participar muito de movimentos. Ir lá e ouvir. Ouvir o que as pessoas falam. Então acho que é importante, acho que é uma formação informal que complementa a formal (P1, 2025).

A formação precisa ser orgânica, significativa, onde o professor se sinta confiante para construir identidade, conceitos e desconstruir preconceitos e paradigmas, onde será possível a superação de contradições (FREIRE, 1987).

Os participantes relataram momentos de trocas, como as propostas realizadas no Polo Arte na escola, como espaços valiosos de formação:

Nossa, foi muito bom porque lá eu consegui vislumbrar o que eu acredito que seja a arte, né? Um caminho assim diferente, novos olhares. Embora a minha graduação tenha sido em arte, ainda era uma visão bastante limitada

e hoje pelo fato de a UNESP ter o bacharelado também, então isso ampliou os horizontes até para a gente que fez licenciatura (P3, 2025).

Na verdade, o nosso currículo na parte de artes, ele é muito rico. Só que a questão, voltando a questão da formação, para a gente que não é formada em artes muita coisa eu lia e falava assim: "Como eu vou fazer isso em sala de aula?" Então eu fui fazendo cursos de formação dentro da prefeitura. Eu já tinha ouvido falar no polo na Unesp, mas quando eu estava na sala de aula, eu dava aula amanhã e tarde. Eu nunca trabalhei meio período, então não tinha como participar, não conseguia participar. Quando eu entrei na gestão, eu percebi também junto com a equipe, os professores, que a mesma dificuldade que eu tinha, também era a dos professores. Então, a gente foi estudando isso na formação. E aí eu falei, vou buscar no polo uma formação para que eu consiga trazer, ampliar a formação com os professores (P4).

A partir dos relatos dos participantes, percebe-se que o racismo está presente em vários níveis do ambiente escolar. Pode ser identificado na vigilância do fenótipo, principalmente na textura do cabelo e tom de pele, na resistência de alguns docentes em abordar temas que confrontam a norma colonial eurocêntrica, na própria ausência de pessoas negras nos diferentes espaços da escola e quando estão presentes, como no caso da P5, enfrentam barreiras por parte daqueles que se negam a compreender que pessoas negras são capazes de realizar atividades de liderança. Bento (2022) afirma que:

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora do lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes [...] (BENTO, 2022, p. 74).

O racismo se manifesta para além de conflitos interpessoais na escola, onde padrões de exclusão, silenciamento, epistemicídio são reproduzidos e retroalimentados, mesmo com leis e ações contundentes dos movimentos negros em relação à educação das relações étnico-raciais. Gomes (2021) elenca algumas das mais importantes iniciativas na luta contra o racismo no Brasil:

Os avanços que fizemos na construção das políticas de igualdade racial, tais como, Lei n.º 10.639/03 (alteração da LDB ao introduzir a obrigatoriedade e história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica); Decreto n.º 4887/03 (regularização dos processos de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas); Lei n.º 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); Lei n.º 12.711/12 (Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior); Lei n.º 12.990/14 (Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais); Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, dentre outros) são extremamente relevantes, pois ajudaram a introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar

politicamente o combate ao racismo como um dever do Estado. Todas essas ações do governo brasileiro contribuíram para implementar uma série de leis e projetos de ações afirmativas para a população negra que jamais deveriam ter retrocedido (GOMES, 2021, p. 442).

Porém, apesar de todas as iniciativas dos últimos 22 anos, o racismo continua com toda a força, como um cruel mecanismo que alimenta uma realidade violenta e de aniquilamento racial, físico, emocional e epistêmico, como reflete Gomes (2021):

Contudo, todos esses esforços não foram capazes de transformar estruturalmente a sociedade desigual em que vivemos. E nem de superar o racismo e a desigualdade racial que imperam historicamente sobre esse segmento étnico-racial. Se tal mudança acontecesse, teríamos chegado ao fim desses fenômenos perversos e não conviveríamos com a contradição entre a melhoria parcial das condições de vida da população negra e, ao mesmo tempo, uma intensa violência e desigualdades raciais como os dados estatísticos atestam (GOMES, 2021, p. 443).

Esse cruel mecanismo atinge aos adultos e até mesmo as crianças, que enfrentam conflitos como a negação de sua identidade racial. O relato feito pela P3 sobre uma de suas alunas que não aceitava sua identidade racial, reforça a urgência e centralidade das ações antirracistas na escola para que crianças negras possam ter um desenvolvimento saudável e acolhedor de suas subjetividades:

Naquele ano em específico, a gente tinha uma criança que ela não se aceitava negra e não aceitava outras pessoas também, porque ela falava quando a gente comentava sobre outros povos, que tem uma coloração de pele diferente, mas que são pessoas como nós, ela falava que ela não era marrom. Então isso, marcou muito a gente porque depois do “projeto África” ela mudou, ela começou a se reconhecer através do projeto África. Compartilhamos muita literatura, procuramos muitos livros, textos, brincadeiras africanas, a gente começou a fazer junto com as crianças. Então, eu acredito que ela se sentiu valorizada e se identificou (P3, 2025).

A violência do racismo atinge todas as faixas etárias. Gomes (2021) afirma que

As pessoas negras não são marcadas somente pelo seu lugar na desigualdade de classe, mas são consideradas e tratadas como inferiores e não humanas, devido ao peso do racismo. Isso as torna muito mais do que vulneráveis: são tratadas e consideradas como não humanas e, por isso, passíveis de violência e extermínio (GOMES, 2021, p. 440).

A tentativa de auto aniquilamento da identidade negra nesse caso, foi uma forma de sobrevivência, pois ainda tão pequena, essa criança já compreendia como

as engrenagens dessa sociedade racista funciona. Carneiro (2023) reflete sobre esse apagamento de identidade:

[...] a miscigenação tem se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de hierarquia cromática e de fenótipos que tem na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que pode explicar a diversidade de expressões que pessoas negras e seus descendentes miscigenados adotam para se autodefinir racialmente, tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno jambo, marrom bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! E pardo é algo que ninguém consegue definir nem como raça nem como cor. Talvez o termo se preste apenas a agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude carrega socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são (CARNEIRO, 2023, p.52–53).

Diante de situações como a relata pela P3, fica evidente que o letramento racial e uma formação docente robusta na educação das relações étnico-raciais é essencial para que o ambiente escolar não se torne mais um espaço traumático para pessoas negras. A implementação da Lei n.º 10.639/2003 esbarra principalmente na lacuna deixada pela formação inicial docente rasa, onde no espaço acadêmico negligencia-se a discussão sobre as relações étnico-raciais, mantendo um currículo de apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira. Como reflete Gomes (2021):

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora (GOMES, 2021, p. 444).

Se uma formação para as relações étnico-raciais consistente não é oferecida na formação inicial, cabe ao docente formar-se e ampliar seus conhecimentos e experiências, tornando a formação continuada, mais uma lacuna no estabelecimento de uma prática antirracista na escola, pois irá contar apenas com o bom senso e

interesse dos docentes. Gomes (2021) chama a atenção sobre esse docente que se posiciona por uma educação libertadora:

Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial (GOMES, 2021, p. 444).

Como vimos anteriormente, o número de professores brancos é superior ao número de professores negros segundo a pesquisa, cabendo aqui o questionamento: será que a maioria branca irá se interessar em discutir os privilégios históricos que mantêm sua hegemonia na sociedade brasileira? Seria justo colocar sobre os ombros dos poucos professores negros presentes nas unidades de ensino todo o peso da luta antirracista na escola? A educação antirracista é dever de todos, por isso, exige a formação de todos os atores do cotidiano escolar, como uma “comunidade de aprendizagem” (hooks, 2021, p. 132).

Nesse movimento onde todos são protagonistas das transformações almeçadas na sociedade e na escola, pessoas inesperadas podem ter uma percepção de si e do outro transformadas, como no relato do Participante 04 sobre um projeto desenvolvido na escola:

Uma das coisas que me marcou muito, foi na amostra uma vizinha, mulher negra que veio (Participante 04) conversar comigo e falou chorando e falou assim: "Eu tô muito feliz". Ela falou: "Porque eu na minha infância nunca tive isso e que bom que as minhas netas estão podendo ser representadas e conseguem olhar e se identificar dentro da escola, porque eu não me sentia representada, não achava que eu fazia parte da escola" (P4, 2025).

Diante do vazio acadêmico, deixado pela negligência da formação inicial dos professores nas universidades, os participantes relataram experiências de formação continuada e espaços de colaboração, como o Polo Arte na Escola, como territórios de aprofundamento e letramento racial.

A P6 relata ter conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/2003, apenas quando já estava atuando na escola. Sua formação é atual, sendo alarmante que uma formação aprofundada sobre as relações étnico-raciais ainda não é realidade nas universidades brasileiras.

O P4 e a P1 relatam uma busca autônoma na sua formação, contando também com as tecnologias para compor as ausências de formativas, no caso do P4, conectando a equipe pedagógica com especialistas da região, além de valorizar os espaços de compartilhamento de práticas, como as experimentadas no Polo Arte na Escola.

A narrativa do P4:

Maioria também é da rede municipal, então a gente compartilha bastante. Tanto a as nossas ansiedades como “olha, isso deu certo, fiz isso, tal”. Então, a gente sempre vai na mostra cultural um no outro. Porque a troca, a experiência é muito importante, é uma forma de formação também. Lá no Polo tem sim, a gente tem esse espaço (P4, 2025).

A explanação da P1:

Quando eu fui dar aula que eu falei assim: "Nossa, a gente precisa cantar, a gente precisa dançar, oferecer isso para as crianças". E aí eu fui começar a buscar e foi muito gostoso, sabe? Eu falo que eu tenho muito instinto ainda, né? Eu não tenho a parte teórica, mas foi muito gostoso essa parte da busca. E o Polo ajuda isso, trazer essa parte mais teórica. Saber um pouquinho mais e aflorar algumas coisas (P1, 2025).

Durante as entrevistas, os participantes falaram nas tecnologias como um componente importante na sua formação, aprendizados, troca de experiências e curadoria de materiais para as aulas. Nesse sentido, vemos que as tecnologias estão presentes de forma binária: como dispositivos, onde normalmente vemos que o senso comum ancora seu entendimento sobre tecnologia, e as tecnologias ancestrais, onde temos saberes da corporeidade, da circularidade, presentes na produção de conhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nas práticas dos participantes.

Hui (2020) reflete sobre a ampliação do entendimento sobre a tecnologia e como isso é essencial para a superação de certos paradigmas da contemporaneidade:

Certas reflexões sobre a cultura podem nos fornecer jeitos de compreender esses modos diferentes de pensamento tecnológico. Redescobrir múltiplas cosmotécnicas não implica recusar a inteligência artificial ou o aprendizado de máquina, mas, sim, se reapropriar da tecnologia moderna, atribuir outras posições às composições (Gestell) que estão no cerne da tecnologia moderna. Se quisermos ultrapassar a modernidade, não há uma forma de simplesmente reiniciá-la como se ela fosse um computador ou um smartphone. Em vez disso, precisamos escapar de seu eixo de tempo global, escapar de um (trans)humanismo que submete outros seres aos termos de nosso destino e propor uma nova agenda e uma nova imaginação

tecnológicas que possibilitem novas formas de vida social, política e estética e novas relações com não humanos, a terra e o cosmos. Tudo isso ainda precisa ser pensado, já que exige uma reavaliação nietzschiana da questão tecnológica – e isso só pode ser feito coletivamente (HUI, 2020, p. 95).

Quando os participantes relatam usos dos dispositivos tecnológicos para buscar um letramento racial que lhes foi negado na formação inicial na universidade, temos uma conexão com as Tecnologias Mundanas, uma mediação tecnológica onde os participantes reinterpretam e se apropriam das tecnologias cotidianas (NEMER, 2021, p. 25–26).

O currículo é estático, com materiais superficiais e a formação insuficiente, desta maneira é necessário que os participantes usem a agilidade das tecnologias digitais e ancestrais, para desenvolverem práticas antirracistas na escola. O P4 utilizou uma rede social para conectar docentes a especialistas em cultura afro-brasileira de diferentes regiões do Brasil. A P6 utiliza plataformas de edição para preparar materiais visuais e realizar curadoria de peças áudio visuais que valorizam a história e cultura africana e afro-brasileira. A P2 leva para a sala de aula, a Capoeira e danças brasileiras, a corporeidade e circularidade que são Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, detalhando o uso de instrumentos, movimento e cantos como tecnologias ancestrais que possibilitam o fortalecimento de identidade e pertencimento dos estudantes.

Hui (2020) aponta para a tecnodiversidade, onde as tecnologias ancestrais são relevantes para a construção de um novo futuro frente aos desafios do presente:

[...] sustentamos a hipótese de que precisamos desenvolver com urgência uma tecnodiversidade como orientação para o futuro, como política de decolonização. Seria, ao mesmo tempo, uma reconstrução das histórias das cosmotécnicas que foram eclipsadas pela busca por uma história universal da tecnologia (e também por uma história universal da espécie humana) e um chamado à experimentação nas artes e nas tecnologias para o futuro (HUI, 2020, p. 187).

Nas práticas, vivências e desafios relatados quanto à implementação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas, nas vozes de diferentes atores do cotidiano escolar que participaram dessa pesquisa, podemos inferir que a educação para a emancipação do sujeito, a sensibilização artística e o suporte das tecnologias é a interface transformadora que atua contra as forças de resistência à luta contra o racismo e aniquilamento racial, onde o silenciamento e epistemicídio atuam desde o nível acadêmico para que a possibilidade de transformação social a partir da escola não

sejam uma realidade, e os privilégios, a necropolítica e posições de poder hegemônicas continuem a ser retroalimentados nas principais estruturas da sociedade (CARNEIRO, 2023, p. 34–35).

Nos relatos dos participantes, foi possível verificar a lacuna na formação inicial mesmo após 22 anos da promulgação da Lei n.º 10. 639/2003, onde as universidades ainda não oferecem disciplinas e conteúdos significativos sobre a educação das relações étnico-raciais, cabendo ao professor sensibilizar-se e realizar formações em diferentes espaços, inclusive no ambiente virtual. Porém, essa formação se torna uma tendência para aqueles que tem um interesse pessoal no assunto, devido a sua história familiar ou até mesmo a sua espiritualidade. Gomes (2021) alerta que:

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais (GOMES, 2021, p. 448).

Nos relatos, podemos inferir que a Arte no contexto da educação antirracista não atua como mera ilustração, como é utilizada pela visão eurocêntrica que sustenta uma imagem de subalternidade das pessoas negras, onde sua história e imagem são limitadas ao período escravidão, nas “fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser” (KILOMBA, 2019, p. 38).

Schwarcz (2024) relata que:

Muitas nações se pensam e se definem a partir de aquarelas, óleos, telas e fotos icônicas, que cumprem também a função de resumir desejos e projeções de certos setores dominantes da sociedade [...]. É possível dizer, pois, que subsiste uma sorte de pacto social implícito, produzido e reproduzido por uma série de registros visuais. Parte significativa do Brasil se imagina branca, a despeito de vivermos num país em que 55,5% da população é negra, segundo dados do IBGE. Trata-se de uma espécie de contrato pautado numa “amnésia social”, que faz com que confiemos nas imagens, mais do que na própria realidade (SCHWARCZ, 2024, p. 27).

A Arte no contexto da educação antirracista, atua como ferramenta que transforma o abstrato e as subjetividades (consequências históricas do racismo negados até hoje) em experiências sensíveis, capazes de tornar palpável e compreensível, temas complexos, que subverte a lógica eurocêntrica, além de promover uma identidade racial saudável tanto para pessoas negras como para

pessoas brancas, ressignificando relações. Como sustenta Paiva (2022, p. 41), “Precisamos lembrar que a arte não é neutra e tem trajetória social”.

As tecnologias nessa interface, como uma parte essencial na engrenagem apresentada pelas falas dos participantes, atuaram desde o preenchimento da lacuna na formação inicial, na formação continuada, conectando educadores a diferentes especialistas em novas redes de saber, na curadoria de materiais pedagógicos com abordagem antirracista e nas manifestações de cosmotécnicas ancestrais, presentes nos toques de atabaques e na corporeidade presente na ginga de capoeira. Nesse sentido, as tecnologias não se limitam ao uso de dispositivos na sala de aula, mas são parte da multiplicidade de objetos que agem sobre nós no processo de ensino e aprendizagem. Hui (2020) aponta que:

Essa diversificação de tecnologias também traz implícita uma diversificação de modos de vida, de formas de coexistência, de economias, e assim por diante, já que a tecnologia, sendo cosmotécnica, engloba diferentes relações com não humanos e o cosmos em geral (HUI, 2020, p. 209).

A prática e implementação da Lei n.º 10.639/2003 tem sido resultado de um complexo arranjo entre o compromisso individual de educadores, sensibilização artística e mediação das tecnologias. Os relatos dos participantes revelaram uma lacuna na formação inicial para a educação das relações étnico-raciais, onde o letramento racial dos participantes é desenvolvido na prática e na formação continuada e a curiosidade surge como uma “inquietação indagadora” que promove a transformação de si e do coletivo (FREIRE, 2014, p. 33).

A prática e teoria artística compartilhada no Polo Arte na Escola e a partir das vivências compartilhadas, atuam como um dispositivo que desloca o olhar de subalternidade dos povos não-brancos que a arte eurocêntrica fomenta, para uma arte onde os povos silenciados historicamente têm um lugar central na experiência sensível e as discussões não isolam sua história e produção cultural a uma faceta da história, normalmente pautada pela colonialidade. Nesse sentido, a arte é capaz de romper o epistemicídio, a desqualificação de sujeitos não-brancos e dissolver a negação da identidade racial negra fomentados pela ideia de embranquecimento da população (CARNEIRO, 2023, p. 104).

As tecnologias nesse processo, atuam como ferramentas de curadoria, conexão que rompe com o isolamento pedagógico, permite ao educador acesso a

diferentes materiais didáticos e plataformas como recursos de formação e ampliação de possibilidades pedagógicas na sala de aula. As tecnologias mundanas atuando como ferramenta de resistência e desconstrução de paradigmas (NEMER, 2021, p. 26–27).

A interface entre a educação, arte e tecnologias apresenta uma possibilidade de tornar o ambiente escolar um espaço real de transformação social. Nessa interface, é possível desconstruir e romper no ambiente escolar com a reprodução de padrões, conceitos e comportamentos que mantêm relações de poder desumanizadoras (hooks, 2017, p. 23–24).

As falas, trajetórias e experiências expostas nesse percurso, reafirmam que a educação antirracista é fundamental para a transformação da sociedade. A escola é um espaço de intensas disputas políticas e sociais e é nesse espaço que a naturalização de violências, silenciamento e exclusão da população negra é ensinado de uma geração a outra. Apesar dos avanços legais, a transformação se materializa a partir da coragem, curiosidade e compromisso de atores da comunidade escolar que utilizam essa interface entre a educação antirracista, arte decolonial e tecnologias mundanas para romper com a necroeducação, racismo e aniquilamento racial, propondo novos futuros a partir de presentes insurgentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso de pesquisa, apresento minha contribuição para as discussões sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 vinte e dois anos depois de sua promulgação, a partir da escuta sensível dos participantes do Polo Arte na Escola, suas práticas, desafios e experiências, do arcabouço teórico que contribuiu na articulação da interface entre educação, arte e tecnologias e das experiências que atravessam a minha prática docente. Foi possível compreender as lacunas na formação inicial dos professores, que buscaram em espaços de formação continuada e espaços de troca docente formas de compor suas necessidades formativas e de letramento racial. Nesse sentido, as tecnologias atuaram como ferramentas de conexão, curadoria e possibilidade de vivenciarem virtualmente experiências as quais não têm acesso físico.

Foi possível discutir a importância de marcos legais como a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, fruto da luta intensa do Movimento Negro Educador na busca pela consolidação de uma educação antirracista e democrática. Este e outros marcos legais, reafirmam a responsabilidade do estado, da universidade, dos sistemas de ensino e da sociedade na busca pela transformação social, promoção da equidade racial e pelo fim do aniquilamento racial, destacando que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas epistemologias que consideram o conhecimento, contribuição e centralidade da história e cultura africana e afro-brasileira na construção de uma sociedade mais justa.

A lógica na necroeducação, que silencia, exclui e normaliza as violências sofridas pela população negra devido ao racismo, está presente nas estruturas e bases das instituições de ensino, reivindicando espaços de poder e tomada de decisões para continuar alimentando a estrutura de privilégios que a mantêm. Uma postura crítica por parte da comunidade escolar é essencial para a desestruturação da necroeducação em suas bases excludentes. Identificamos que a presença de professores, pesquisadores e gestores negros ainda é um desafio a ser superado. Pessoas negras enfrentam desafios desde a sua formação e permanência na escola, e mesmo quando alcançam certos espaços importantes para tomada de decisões, como a direção de escolas, enfrentam a desconfiança e hostilidade de pessoas que não são capazes de reconhecer a humanidade nas pessoas negras, que temos

capacidade para ocupar espaços de liderança e contribuir ativamente para a promoção de uma educação libertadora.

No ambiente escolar, a necroeducação apaga o sujeito negro e a educação se torna uma ferramenta de morte. As pessoas negras são invisibilizadas fisicamente, intelectualmente, historicamente, são subrepresentadas e tem sua imagem e subjetividades deslocadas para uma forma de fácil descarte. Para sobreviver, precisa encaixar-se no ideal branco, porém não é possível alcançar esses ideais, pois o poder hegemônico se sustenta a partir da sua exclusão, exploração e do seu extermínio. Para romper essa lógica é necessário desconstruir os mecanismos que sustentam as engrenagens de morte na educação, ou seja, é imprescindível repensar as estruturas da escola, construção curricular, material didático, práticas pedagógicas, a estrutura da escola e as relações. Para isso, é necessário cultivar valores no ambiente escolar que promovam equidade de oportunidades, justiça sociorracial, acesso e qualidade na educação para todos e protagonismo da população negra, criando um ambiente educacional que promova a vida.

Como base epistemológica e ética para a construção de uma educação antirracista, apresentamos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, para sustentar práticas pedagógicas a partir da afirmação de modos de existência historicamente silenciados. Os princípios de ancestralidade, oralidade, circularidade, corporeidade, coletividade, espiritualidade e respeito à natureza correspondem a valores que propõem uma estrutura de conhecimento capaz de integrar o corpo, a memória, territórios e experiências, incorporados nas práticas pedagógicas, onde destacamos as práticas artísticas propostas pelos participantes e compartilhadas nas entrevistas.

A partir da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, foi possível discutir como a arte-educação oferece perspectivas potentes para a prática pedagógica antirracista, integrando o fazer artístico, a apreciação e a contextualização como dimensões críticas e reflexivas do processo educativo. A proposta da arte decolonial, com obras e reflexões que não apaziguam nem encerram discussões sobre o passado, mas nos convidam a refletir sobre o processo histórico que criou a sociedade brasileira, apresentada a partir das reflexões de Alessandra Simões Paiva, orienta uma perspectiva que desloca o olhar da perspectiva eurocêntrica para abordagens que foram historicamente silenciadas e marginalizadas, como as produções artísticas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O fazer artístico, a criação, também considera outras perspectivas e leitura de suportes e materiais, que serviam apenas às narrativas do poder hegemônico, são ressignificadas e incorpora-se à linguagem artística, outras narrativas, princípios, significados e significâncias que contribuem para o exercício da afirmação de identidades e resistência estética e simbólica.

Foi possível identificar que as tecnologias mundanas, termo cunhado por David Nemer inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, emergem no cotidiano escolar, onde os usos estão ligados às necessidades concretas da comunidade escolar, convertendo-se em ferramentas para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, conectando pessoas, ampliando repertório e possibilitando a formação continuada que em muitos casos não encontra qualidade nos ambientes institucionais.

As cosmotécnicas, conceito de Yuk Hui que reafirma a conexão entre técnica, corpo, cultura, território e ancestralidade, manifestam-se nas práticas que fomentam os valores da circularidade, corporeidade e coletividade no ambiente escolar, como relatado nas experiências dos participantes das entrevistas. Reconhecer essas práticas como tecnologias legítimas, como são considerados os dispositivos digitais que hoje fazem parte do cotidiano na sociedade, é uma forma de combate ao epistemicídio, termo cunhado por Sueli Carneiro, deslocando a centralidade técnica das mãos do poder hegemônico para os territórios que produzem diferentes tecnologias, permitindo que a escola seja um espaço de conhecimento que valoriza a identidade cultural, território, memória e experiência, valores que contrapõe a colonialidade.

Os resultados obtidos através dos questionários e entrevistas, com dados quantitativos e qualitativos discutidos no capítulo anterior, permitiram responder ao problema da pesquisa proposta, ao evidenciar a negligência na implementação da Lei n.º 10.639/2003 na formação inicial dos docentes, que relataram a insuficiência das instituições superiores de ensino ao abordarem com superficialidade a educação das relações étnico-raciais, configurando o epistemicídio, a negação de saberes e identidades considerados periféricos nos espaços acadêmicos.

Os participantes relataram um letramento racial autônomo, onde buscaram formação sobre a temática em espaços alternativos. A autoetnografia contribuiu para o encontro das minhas próprias experiências com as narrativas dos participantes, tornando a construção dessa pesquisa significativa e coletiva. Em minha formação, não houve disciplinas ou cursos organizados pelas instituições de ensino para uma

formação mais consistente quanto às relações étnico-raciais presentes na escola. Sempre realizei cursos, oficinas e participei de eventos sobre o tema de forma autônoma. Porém, o estado não pode contar com o interesse pessoal do educador sobre o tema, pois o racismo e suas consequências são problemas de toda a sociedade, mesmo quando esta não o reconhece. É necessário que as universidades organizem em seus currículos uma formação consistente sobre educação antirracista, incluindo também professores negros nas disciplinas diversas, propondo a discussão racial em tópicos onde os saberes não-ocidentais ainda são marginalizados e invisibilizados.

Os dados obtidos evidenciaram ainda a ausência de pessoas negras na docência e na gestão nas escolas, o que dificulta o desenvolvimento de um ambiente educativo diverso, democrático e justo. As poucas pessoas negras que ocupam esses espaços, precisam enfrentar violências que afetam sua trajetória profissional ao terem que lidar com hostilidades desumanizadoras e um isolamento nas discussões sobre relações étnico-raciais.

As contribuições da arte para práticas pedagógicas antirracistas, mesmo para aqueles participantes sem formação específica em linguagens artísticas, revelaram a centralidade do componente curricular Arte para as transformações sociais que são capazes de romper com as históricas desigualdades brasileiras.

A negligência como esse componente curricular foi e é tratado desde as reformas educacionais ocorridas em 2016 após o golpe institucional contra a Presidenta Dilma Rousseff, evidenciam um projeto de poder que visa dificultar a possibilidade do desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo sobre a realidade contemporânea. Para uma arte-educação potente, capaz de enfrentar a necroeducação e o racismo na escola, é necessária uma ruptura epistemológica, onde tanto docentes quanto os estudantes têm o direito a ensinar, aprender e criar arte a partir dos saberes africanos, afro-brasileiros, indígenas e povos não-ocidentais, rompendo com o monopólio das práticas, suportes e teorias eurocêntricas. Apesar de considerar importante a prática artística desenvolvida a partir da interdisciplinaridade, reforço a importância da aula de arte ser ministrada por docente com formação específica nas linguagens artísticas, evitando o improvisado e uma ideia de falsa liberdade de criação por aqueles que não têm domínio teórico e prático na área, mas assumem aulas de arte sem formação, fortalecendo a precariedade e desvalorização da Arte-educação na escola.

Foi possível compreender que a interface entre educação antirracista, arte e tecnologias revela que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 ainda é um desafio e alvo de disputas no território da educação. Para que a lei possa efetivamente criar espaços para o ensino e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas, é necessária uma ressignificação do cotidiano escolar, sendo necessário o engajamento de todos os atores da comunidade escolar.

No contexto dos participantes dessa pesquisa, os relatos demonstraram o entendimento de que a educação antirracista não é uma data no calendário de eventos da escola, mas uma postura diária da comunidade, uma mudança curricular e nos projetos políticos pedagógicos. Aponta para uma formação que considera saberes historicamente silenciados, repertório artístico e tecnologias que não pautam a história africana e afro-brasileira apenas pela perspectiva colonial e da escravidão, mas reconhece a voz, a potência criativa e participação ativa das pessoas negras na construção cultural, política, econômica e social brasileira.

Almejamos uma sociedade onde pessoas negras tem sua humanidade reconhecida, superando a realidade do racismo e do aniquilamento racial. Seja no corpo do docente ou do estudante negros, a violência racial é uma constante na trajetória de sujeitos negros. A escola, com todas as suas limitações, disputas e tensões, é o ambiente de possibilidades de futuros, da prática da liberdade, da superação de estereótipos e da marginalização das pessoas negras na realidade física e no campo das ideias.

Diante do cenário atual, proponho possibilidades de intervenções situadas, construídas a partir dos dados e análises realizadas nesse estudo. O racismo não é um fenômeno pontual e individual, mas uma estrutura que permeia instituições, inclusive educacionais. Essa estrutura atravessa currículos, práticas pedagógicas, relações, cotidianos e até mesmo os processos de produção de conhecimento.

A Lei 10.639/2003, por exemplo, é uma importante conquista, mas ocorre de forma fragmentada, periférica no cotidiano escolar, muitas vezes restrita a projetos e abordagens pontuais. Nesse sentido, proponho uma reorganização curricular, que integre e valorize os saberes e história africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino e em todos os componentes curriculares. Não se trata de apenas inserir conteúdos, mas na realização de uma revisão das bases epistemológicas presentes nas raízes da educação brasileira. A tecnologia digital pode ser uma aliada na criação de repositórios colaborativos, onde as escolas poderiam contar com uma rede

antirracista com diversos materiais para uma construção curricular emancipatória, inclusiva e disruptiva.

É necessário um sério monitoramento da implementação da Lei 10.639/2003, que segundo as pesquisas citadas nesse estudo, claramente são negligenciadas pelas secretarias de educação, restritas a momentos e datas comemorativas que em nada mudam a realidade de violência e genocídio vivida pela população negra. A tecnologia digital pode contribuir para esse monitoramento, a partir do estudo dos indicadores da aplicação da lei, sendo possível observar esses números a partir dos registros virtuais de planos de aula, práticas pedagógicas e acompanhamento de Projetos Políticos Pedagógicos. A maior parte das escolas hoje contam com plataformas digitais que coletam diversas informações sobre o cotidiano escolar e os processos de produção de conhecimento. Essas informações podem oferecer informações úteis sobre a aplicação da lei, cumprimento da LDB e o nível de impacto que mudanças estruturais podem causar a longo prazo no chão da escola.

A formação superior e continuada com base na Lei 10.639/2003 é essencial para a consolidação de práticas docentes antirracistas e decoloniais. Vimos nesse estudo que professores formados a mais de dez anos não tiveram formação adequada sobre as questões raciais, e mesmo os que se formaram recentemente, ainda se deparam com uma formação rasa e insuficiente. É preciso monitorar como os cursos de graduação estão sendo estruturados nas universidades. As questões étnico-raciais no ambiente acadêmico não podem ser negligenciadas, pois isso irá reverberar diretamente em como os professores irão estruturar suas práticas na escolas. É necessário identificar as deficiências e não mais negligenciar e invisibilizar práticas e epistemologias negras na universidade. O epistemicídio precisa ser combatido e uma das formas é a reformulação de cursos, currículos e referenciais teóricos nas universidades.

Ficou evidente que o interesse pessoal do docente e sua curiosidade sobre o tema são elementos cruciais para a busca de formação continuada. Mas e sobre os professores brancos que não sofrem diretamente com o racismo, por isso não se preocupam o suficiente com a questão e aqueles que não possuem letramento racial? Toda a comunidade escolar precisa receber conhecimento sólido e experimentar vivências que desconstruam o racismo e a necroeducação no ambiente escolar. É válido que hajam cursos ead, de curta e longa duração, mas como alguns professores pontuaram nas entrevistas, conviver e compartilhar práticas e desafios com os colegas

faz toda a diferença. Construir redes formativas e compartilhamento de experiências fortalece vínculos, dá segurança aos docentes e estimula o comprometimento com a equidade racial na escola.

Proponho também políticas afirmativas institucionais, para que mais pessoas negras façam parte do corpo docente e gestão escolar. A pouca representativa nesses espaços de tomada de decisão e a sua presença massiva apenas em cargos subalternos na escola, evidenciam a desigualdade racial no ambiente escolar. Para a promoção de referências positivas e uma construção educativa que valoriza a equidade racial, precisamos de pessoas negras em todos os níveis de atuação. É necessário não apenas programas de inserção de pessoas negras nos diferentes níveis de atuação na escola, mas políticas de permanência, como uma estratégia de transformação institucional.

A interface proposta nessa pesquisa, aponta para a possibilidade de a escola tornar-se um lugar de transformação e ressignificação dos traumas coloniais e das violências raciais. Parafraseando bell hooks, a escola é um lugar onde o paraíso pode ser criado. Somos todos protagonistas das transformações que esperamos, por isso essa pesquisa não encerra as discussões sobre a interface entre educação, arte e tecnologias na luta antirracista a partir da escola, como espaço de reinvenção, resistência e produção de saberes disruptivos, mas amplia o debate e possibilita pontos de partida para novas investigações.

A educação antirracista, pautada nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e expressa na Lei n.º 10.639/2003 é um ato de esperança em um mundo mais justo a partir do cotidiano escolar, construindo uma nova realidade em cada corpo comprometido com essa transformação. Que continuemos a ouvir as vozes e narrativas de docentes que lutam contra o racismo, epistemicídio e aniquilamento racial, tensionando e produzindo rupturas nas estruturas da necroeducação e do racismo cotidiano, por onde feixes de luz emergem com novas histórias, estéticas e narrativas de um novo mundo. Asè ó!

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. **Práticas creativas de re-existência**: más allá del arte... el mundo de lo ensile. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.

ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Revista de Etnografia Contemporânea**, [S.l.], v. 35, p. 373–395, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>. Disponível em: https://www.academia.edu/11359489/Leon_Anderson_2006_Analytic_Autoethnography_. Acesso em: 2 nov. 2025.

ARAGO, Jacques Étienne. **Castigo dos Escravos**. 1839. Litografia aquarelada sobre papel, 19,6 x 12 cm. Museu Afro Brasil, São Paulo. Disponível em: <https://museuafrobrasil.org.br/acervo/castigo-dos-escravos/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

ARIÊ, Allan. **Negrestudo**: mapeamento de artistas representades pelas galerias de arte de São Paulo. Projeto Afro, 8 out. 2020. Disponível em: <https://projetoafro.com/editorial/artigo/negrestudo-mapeamento-artistas-representades-pelas-galerias-de-arte-de-sao-paulo/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Coleção Sanfoka, v. 4).

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ADUSP). **Depois de anular concurso que escolheu professora negra, USP publica novo edital para a mesma vaga**; Érica Bispo entra na Justiça para garantir sua contratação. São Paulo: Desigualdades Raciais, 17 out. 2025. Disponível em: <https://adusp.org.br/desigualdades-raciais/concurso-bispo/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani de. (orgs.). **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. (orgs.). **Artes visuais na educação infantil a partir da abordagem triangular**. São Paulo: Cortez, 2024.

Disponível em:

https://www.google.com.br/books/edition/Artes_visuais_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_a_p/xewyEQAAQBAJ?hl=pt-PT&gbpv=1&dq=arte-educa%C3%A7%C3%A3o+abordagem+triangular&printsec=frontcover. Acesso em: 12 dez. 2025.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. Tradução de Ariane Fagundes Braga. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n.1, p. 38–56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2434/2103>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BAURU. Legislativo aborda racismo estrutural em Audiência Pública. Câmara Municipal de Bauru. Notícias, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www.bauru.sp.leg.br/imprensa/noticias/legislativo-aborda-racismo-estrutural-em-audiencia-publica/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BELLO, Luiz. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 12 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; SALDANHA, Luíza Bigonha. Academia, raça, gênero e decolonialidade. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 40, n. 1, p. 113–127, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47250/forident.v40n1.p113-127>. Disponível em: nov. 2025. <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v40p113>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BETTINE, Marco; SANCHEZ, Livia Pizauro. Análise histórica das legislações educacionais para a educação formal dos negros no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93–108, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336250637_ANALISE_HISTORICA_DAS_LEGISLACOES_EDUCACIONAIS_PARA_A_EDUCACAO_FORMAL_DOS_NEGROS_NO_BRASIL/link/695716ce06a9ab54f84dc3af/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 22 jul. 2025.

BIENAL. 36ª BIENAL DE SÃO PAULO. **Gê Viana**, 2025. Disponível em: <https://36.bienal.org.br/artista/ge-viana/>. Acesso em: 14 nov. 2026.

BOCCHINI, Bruno. **Ministério repudia ação da PM por causa de desenho de orixá na escola**. Agência Brasil, São Paulo, 19 nov. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-11/ministerio-repudia-acao-da-pm-por-causa-de-desenho-de-orixa-em-escola>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. Os Kaingang no estado de São Paulo: constantes históricas e violência deliberada. *In: Índios no Estado de São Paulo: Resistência e Transfiguração*: Bauru, YANKATU Editora, p. 45–82, 1984. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Indios_em_Sao_Paulo.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

BORGES, Rosane. **Imaginários emergentes e mulheres negras**: representação, visibilidade e formas de gestar o impossível. São Paulo: Editora Instante, 2025.

BRANDÃO, Ana Paula da Silva; SANTOS, Alex Ratts dos. Malungas: Azoilda Loretto da Trindade e a educação das relações étnico-raciais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9–22, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63430/39830/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. CD/FNDE n.º 17, de 10 de junho de 2010. Aprova as diretrizes e as disposições para a universalização do uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no sistema público de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3399>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1, de 3 de janeiro de 1837**. Regulamenta o ensino primário no Município da Côrte. Coleção das Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36905-1-janeiro-1837-562178-norma-pe.html. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm/. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. 2003a, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 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, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para ampliar a obrigatoriedade do ensino de educação física; altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA); revoga dispositivos do Decreto-Lei nº 3.038, de 21 de janeiro de 1941, e da Lei nº 6.638, de 7 de maio

de 1979; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). 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: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). TALIS 2024: Relatório Nacional. Brasília: INEP, **2024**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2024/relatorio_nacional_talis_2024.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNEERQ**: política tem mais de 64% de adesão das redes. Brasília, DF, 3 jul. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/pneerq-politica-tem-mais-de-64-de-adesao-das-redes/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministérios da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Plano Juventude Negra Viva. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, **2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/plano->

juventude-negra-viva/2024_Plano_Juventude_Negra_Viva_.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

CALVA, Silvia Marcela Bénard (org.) **Autoetnografia**: una metodología cualitativa. Aguascalientes: Universidad Autonoma de Aguascalientes, 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). Comissão parlamentar de inquérito destinada a apurar as causas, razões, consequências, custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil (CPI - violência contra jovens negros e pobres). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/cpi_jnegros/Relatorios/RelatorioFinalCPIJNegros.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE BAURU (SP). **Legislativo abordagem racismo estrutural em Audiência Pública**. Bauru, SP, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www.bauru.sp.leg.br/imprensa/noticias/legislativo-aborda-racismo-estrutural-em-audiencia-publica/>. Acesso em: 24 jun. 2024

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **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. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar. 2023.

CAVALCANTI, Ana; MALTA, Marize; PEREIRA, Sonia Gomes (orgs.). **Histórias da Escola de Belas Artes**: revisão crítica de sua trajetória. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ; NAU Editora, 2016. Disponível em: <https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Historas-EBA-revisaocritica-20161.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 11–20.

CAVAZZANI, André Luiz moscaleski; OLIVEIRA, Alessandra Ramos da Silva. Educação Antirracista em Tempos Digitais: primeiras aproximações Indiara, GO. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 17, n. 44, p. 64–76, jan./fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2025.e1754>. Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1754>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira Bueno (orgs.). Brasília, DF: Ipea; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2024**, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/287/atlas-da-violencia-2024>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira Bueno (orgs.). Brasília, DF: Ipea; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2025**, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CERQUEIRA, Flávio. **Amnésia**. 2015. Escultura em tinta látex sobre bronze. Disponível em: <https://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/>. Acesso em: 9 de jul. 2025.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. Disponível em: https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/1732963894_4741166__272..pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Resolução para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2025.

COSTA, Renata Silva da. Apontamentos sobre o preconceito religioso na escola. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. Formação de professores. Curitiba.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; PEREIRA, Jorgiana Ricardo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil na produção científica brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 18, n. 37, p. e21354, fev. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21354>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/21354/16888>. Acesso em: 6 dez. 2025.

CRUZ, Yhuri. **Anastácia Livre**. 2019. Obra visual. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/anastacia-sem-mordaca/anastacia-livre-yhuri-cruz>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 102, p. 89–96, nov. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHINO, Gabriel. **Aparecida Sueli Carneiro. Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. *Tempo Social*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 297–302, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2024.224100>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/224100>. Acesso em: 25 jul. 2025.

DIONÍSIO, Gustavo Henrique. A carne é fraca? Violência e ironia, psicanálise e arte contemporânea. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 34, n. 86, p. 202–217, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/18258>. Acesso em: 7 jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100–122, mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517–534, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHntbrVMgJb3Fpv9M/?lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2024.

DUARTE, Daniele Aparecida da; RUFINO, Hugo Leonardo Pereira; NAKAMOTO, Paula Teixeira. Tecnologia na Educação: desafios e competências para docentes em uma sociedade digital. **Revista GETEC**, [S.l.], v. 20, p. 74-87, ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/getec/article/view/3563/2216>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ESCOBAR, Arturo. Mundos e saberes de outra natureza. O programa de pesquisa sobre modernidade/colonialidade na América Latina. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51–86, jan./dez. 2003. Disponível em:

<https://revistas.universidadmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1683/2180>. Acesso em: 9 jul. 2025.

ESCOLA MARIA FELIPA. **Educação Afro-Brasileira que inspira a Transformação**, 2019. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. *In*: NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Paz e Terra, 1978. p. 49.

FONSECA, Annelise Nani da; SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de; OLIVEIRA, Luciana David de. Abordagem Triangular e Processo Criativo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, p. 4, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/120486/86612>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 7, n. 1 [013], 11–50, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38615/20146>. Acesso em: 7 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Iohana Brito de. O desafio do visível: a representação da população negra nas viagens pitorescas de Debret e Rugendas. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 12, n. Edição Especial, p. 172–196, ago. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/974/836>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARARES. Teatro Experimental do Negro (TEN). 6 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 2 dez. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (org.). Panorama da primeira infância: o que o Brasil sabe, vive e pensa sobre os primeiros seis anos de vida. São Paulo: FMCV; Datafolha, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.or4g.br/biblioteca/panorama-da-primeira-infancia/>. Acesso em: 5 dez. 2025.

GIBBS, Braham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **A história da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GOMES, Gabriel. Alvo de ataques, professor pede demissão após aula sobre mitologia em escola cívico-militar de SP. **Instituto Conhecimento Liberta (ICL)**, 26 maio 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/professor-e-alvo-de-ataques/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39–62. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6683/1/EDUCA%c3%87%c3%83O%20ANTI-RACISTA%20CAMINHOS%20ABERTOS%20PELA%20LEI%20FEDERAL%20N%2010.63903.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75–85, maio/ago. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83–96.

GOMES, Nilma Lino. 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. 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll; ActionAid Brasil, 2009, p. 39–74. Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 11, ed. esp., p. 141–162, abr. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, João; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_e_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho, educação e diversidade Um longo trabalho pela frente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 143–155, 2010. Disponível em: https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_06_2010.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e197406, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Ação Educativa, 2006.

GONÇALVES, Fernando. Corpo, memória e fabulação anticolonial nas colagens visuais de Gê Viana. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 293–313, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i2.28069>. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28069. Acesso em: 8 jul. 2025.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134–158, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Beleza negra, ou ora yê-yê-ô. **Jornal Mulherio**, São Paulo, ano 2, n. 6, mar./abr. 1982. Disponível em: https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/mulherio/arquivo/II_6_1982menor.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flavia Rios; Márcia Lima (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Diáspora Africana, p. 190–214, 2018.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HAILER, Márcio. Professor é atacado em SP após dar aula sobre mitologia africana e grega. **Revista Fórum**, São Paulo, 14 maio 2025. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/professor-e-atacado-em-sp-apos-dar-aula-sobre-mitologia-africana-e-grega/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

HOLLANDA, Heloisa Helena de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/870530/mod_resource/content/0/Heloisa%20Buarque%20de%20Hollanda%20-%20Pensamento%20Feminista%20Hoje%20-%20Perspectivas%20decoloniais-Bazar%20do%20Tempo%20%282020%29.pdf. Acesso de: 23 jul. 2025.

hooks, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. Tradução de Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. O olhar opositor: mulheres negras espectadoras. *In*: hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019b. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooksOlhares-Negros.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: primeiro trimestre de 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 5 dez. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: identificação étnico-racial da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

IBGE. **Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102072.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 5 dez. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102072.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. Desigualdade racial na educação. **Observatório de Educação**, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao/>. Acesso em: 2 out. 2024.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2025**. Brasília: IPEA, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 25 nov. 2025.

JUNQUEIRA, Diego; HARARI, Isabel; OJEDA, Igor; SAKAMOTO, Leonardo. **Caso de escravizada por desembargador entra na Lista Suja**. Repórter Brasil, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2025/04/escravizada-desembargador-sc-oba-lista-suja>. Acesso em: 23 nov. 2025

KRENACK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOBATO, Glauber de Araujo Barroco; OLIVEIRA, Arthur de Lima. A intolerância religiosa e o preconceito racial nas escolas: reflexões sobre a importância da atuação docente. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 394–405, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/27169>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LOPES, Cristiano Aguiar. Exclusão Digital e a Política de Inclusão Digital no Brasil – o que temos feito?. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/235>. Acesso em: 8 fev. 2026.

LOPES, Fabiana. Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca. *In*: CHIARELLI, Tadeu (org.). **Territórios**: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2016.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Pesquisa de comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13–39, jan./jun. 2004. Disponível em: https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/pt_BR/article/view/1056/957. Acesso em: 1 dez. 2025.

MACHADO, Miriam. **Rugendas**. Nutrição Visual, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/historia/rugendas/>. Acesso em: 9 jan. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MASCENA-BARROS, Keyterine Milena Cunha de; LACERDA, Carlos Cesar de Oliveira. **A autoetnografia enquanto método de pesquisa no campo da administração**: um estudo bibliométrico da literatura internacional. p. 1, nov. 2024. *In: Seminários de Administração (SemeAd)*, XXVII, 2024. Anais eletrônicos... [S.l.]: UECE, 05-08 nov. 2024. Disponível em: <https://login.semead.com.br/27semead/anais/arquivos/1215.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

MARTINS, Francisco André Silva; FERREIRA, Caetano Bonfim. A História dos povos africanos e as questões históricas e raciais na Educação Básica. **Revista em Favor da Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 4, n. 3, p. 75–88, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/269579.4.3-7>. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4388>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n24/v08n24a04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENDES-DA-SILVA, Wesley. Contribuições e Limitações de Revisões Narrativas e Revisões Sistemáticas na Área de Negócios. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 1–11, mar./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019190094>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/XVckWTzvvX74PZfNTfsGwj/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco de Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1–18, jun. 2017a. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a “ideia de América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 62, p. 239–252, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MXjkNYT8BhfGSKg38P46csk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Aesthesis decolonial. **Revista de Pesquisa Calle 14**, Bogotá, v. 4, n. 4, p. 10–25, 2011. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1224>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul: **Revista Internacional em Povos e Saberes Locais**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 116–133, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: MASP, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MORAES, Paola Leutwiler Oliveira. **Possibilidades da sala de aula expandida para a formação permanente em educação antirracista assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN)**. 2022. Dissertação (Mestrado em PPGMiT) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f8487aaa-b607-4ee4-99be-beb9086dbced/content>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal? **Paralaxe**, v. 6, n. 1, p. 5–23, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601/30949>. Acesso em: 26 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2024.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução de Livia Regina Silva. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/6.%20NASCIMENTO,%20Abdias%20do%20->

%20O%20genoc%C3%ADdio%20do%20negro%20brasileiro.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209–224, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, 22 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

NEMER, David. **Tecnologia do oprimido**. Vitória: Editora Milfontes, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=33VYEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=david+nemer+&ots=aMJEU4iB99&sig=Ps4-ca8pDZhFXZSNyK00Cs3yqm8#v=onepage&q=david%20nemer&f=false>. Acesso em: 26 set. 2024.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvina da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6–38, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080/517>. Acesso em: 7 jul. 2025.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. 36ª Bienal de São Paulo: da palavra, do corpo, do chão. **Jornal da USP**, São Paulo, 24 out. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/articelistas/alecsandra-matias-de-oliveira/36a-bienal-de-sao-paulo-da-palavra-do-corpo-do-chao/>. Acesso em: 26 set. 2024.

OLIVINA, Liu. **Ciranda em Aruanda**. São Paulo: Quatro Cantos, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de Juliana Araújo Lopes, 2013. Dakar, v. 1-8, 2004. (Série CODESRIA Gênero). Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9_o_y%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_conceitualizando_o_g%C3%AAnero._os_fundamentos_euroc%C3%AAtrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

PAIVA, Alessandra Simões. A hora e a vez do decolonialismo na arte brasileira. **Revista Visuais**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1–17, jun. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.20396/visuais.v7i1.15657>. Disponível em:
<https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/visuais/article/view/15657>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PAIVA, Alessandra Mello Simões. A “virada decolonial” na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos? **Revista VIS**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 51–72, jan./jun. 2022b. DOI: <https://doi.org/10.26512/vis.v21i1>. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/issue/view/2434/806>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. Bauru: Editora Mireveja, 2022a.

PAULINO, Rosana. **¿História natural?** São Paulo: Museu Afro Brasil, 2016. Disponível em: <https://museuafrobrasil.org.br/acervo/livro-de-artista-historia-natural/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PAULINO, Rosana. [Sem título] (série “Bastidores”). Imagens detalhadas sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm de diâmetro, 1997. *In*: ROSANA PAULINO: a costura da memória . Exposição realizada na Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, dez. 2018 – março. 2019. Imagem: Reprodução/Museu de Arte Moderna (MAM). Disponível em: <https://asminanahistoria.wordpress.com/2015/10/29/rosana-paulino-ea-arte-de-humanizar-mulheres-negras>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PAULINO, Rosana. **Atlântico vermelho**. 2017. Impressão digital em tecido, acrílico e costura, 127 X 110 cm. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7429/atlantico-vermelho>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PAULINO, Rosana. **Bastidores**. Imagem limitada sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm de diâmetro, 1997. *In*: ROSANA PAULINO: a costura da memória . Exposição realizada na Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, dez. 2018 – março. 2019. Imagem: Reprodução/Museu de Arte Moderna (MAM). Disponível em:
<http://rosanapaulino.blogspot.com/2009/07/textos-de-minha-autoria.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PAULINO, Rosana. **O Progresso das Nações 1**. 2017. Impressão digital e costura. Série ligada ao trabalho O progresso das nações, a salvação das almas, o amor pela ciência. Coleção MALBA – Museu de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponível em: <https://coleccion.malba.org.ar/o-progreso-das-nacoes-1/>. Acesso em: 2 jul. 2024

PEDUZZI, Pedro. Defensoria Pública critica fim de cotas raciais em Santa Catarina. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 14 dez. 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-12/defensoria-publica-critica-fim-de-cotas-raciais-em-santa-catarina>. Acesso em: 17 dez. 2025.

PENHA, Jakslaine Silva da; ARAÚJO, Débora Cristina de. O ensino de artes e a educação das relações étnico-raciais: contribuições teórico-metodológicas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1073–1097, MÊS/2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73674/>. Acesso em: 26 set. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo, MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 75, p. 162–183, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/n5t36tkzLX7YvFc3PThcr9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora UEPG; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, ano 17, n. 37, p. 4–28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 23 dez. 2025.

RAMOS, Giovanna; MARTINS, Vinícius. PMs entram armados em escola após pai denunciar desenho de orixá; “me senti vulnerável”, diz diretora. **Alma Preta Jornalismo**, 17 nov. 2025. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/pms-entram-armados-em-escola-apos-pai-denunciar-desenho-de-orixa-me-senti-vulneravel-diz-diretora/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RAMOS, Cleidiana. Debret, racismo e o estereótipo de princesas se conectam nas curvas do sexismo. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, 18 out. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/debret-racismo-e-o-estereotipo-de-princesas-se-conectam-nas-curvas-do-sexismo/>. Acesso em: 9 jan. 2026.

RAMOS, Giovana. **Lei 10.639 completa 22 anos com desafios para implementação do ensino afro-brasileiro nas escolas**. Maceió, Sinteal, 9 jan.

2025. Disponível em: <https://www.sinteval.org.br/2025/01/lei-10-639-completa-22-anos-com-desafios-para-implementacao-do-ensino-afro-brasileiro-nas-escolas/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

RAMOS, Jarbas Ramos; SIQUEIRA, Talita de Barros Lima. Ensino de Arte e Educação Antirracista: perspectivas pedagógicas e políticas na atuação docente. **Moringa: artes do espetáculo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 73–93, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/63328/35510>. Acesso em: 24 jul. 2024.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. *In*: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

RIBEIRO, Luciara. **Curadorias em disputa: quem são as curadoras e curadores negras, negros e indígenas brasileiros?** Projeto Afro, [S. l.], 4 nov. 2020. Disponível em: <https://projetoafro.com/editorial/reflexao-pt/curadorias-em-disputa-quem-sao-as-curadoras-negras-negros-e-indigenas-brasileiros/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

RIBEIRO, Djamila. O papel da educação na construção de uma sociedade antirracista. **Revista Educação e Sociedade**, v. 44, p. 112–130, 2023.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio; PIRES, André Dias. Arte e diálogo decolonial na educação: Maxwell Alexandre e Moisés Patrício na sala de aula. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1–21, e024010, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25208/19754>. Acesso em: 2 out. 2024.

ROESCH, Isabel Cristina Côrrea. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3481>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RONCOLATO, Murilo. **A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil**. Nexo Jornal: EDUSP, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade, 2005, p. 21–38. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6683/1/EDUCA%c3%87%c3%83O%20ANTI-RACISTA%20CAMINHOS%20ABERTOS%20PELA%20LEI%20FEDERAL%20N%c2%ba%2010.63903.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLENKER, Alex. Alex Schlenker: descolonizar a arte para retomá-la como expressão da vida. Entrevista concedida a Maicon Rodrigo Rugeri, Marcela Lindarte, María Camila Ortiz e Oswaldo Freitz Carrillo [entrevista]. **Revista Epistemologias do Sul**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 22–35, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2433/2121>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SILVA, Antonio Vieira da. Reflexos da cultura iorubá na arte e nos artistas brasileiros. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, p. 174–187, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20827/13428>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afrobrasileiros. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/149_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e226218, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nhjpTjF8ftjZCYcBBPNqQmQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489–506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação infantil. *In*: MEC. **Valores Afro-Brasileiros na Educação**. Boletim, v. 22, p. 30–36, 2005. Disponível em: <https://reaju.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/valores-civilizatc3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **II Simpósio Amò: ancestralidade, cerâmica, corporeidades, arte-educação e decolonialidade**. Bauru: FAAC/UNESP, 28–30 maio 2025. Disponível em: <https://eventos.faac.unesp.br/amo2025/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do; SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, 1–23, e-18289, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18289/12274>. Acesso em: 7 jul. 2024.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta**. São Paulo: Ubu, 2023.

VIANA, Gê. **Sentem para jantar**. 2021. Série “Atualização traumática de Debret”. Serigrafia (impressão em jato de tinta com pigmento natural de colagem digital) sobre papel Hahnemuhle Photo Rag 308 g/m², 29,7 x 42 cm, ed. 21/100. Artemultiplos Leilões. Disponível em: <https://www.artemultiplos.com.br/peca.asp?ID=20214962>. Acesso em: 9 jan. 2026.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. **Ciclo de debates neocriativa**. [S.l.: s.n.], 2025. 1 vídeo (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x5FGgl-bal0>. Acesso em: 14 jun. 2025.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. Vão panorâmico da "aventura antropológica". *In*: XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. **Teorias antropológicas**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. p. 9–19.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

- Gênero: como você se identifica?
- Como você classificaria sua cor/raça/etnia?
- Qual sua faixa etária?
- Há quanto tempo você leciona?
- Você leciona apenas em escolas da rede pública?
- Qual o nível que você atua?
- Durante a sua formação, houveram disciplinas que apresentaram perspectivas sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial no ambiente escolar?
- Durante sua formação, você foi orientada (o) sobre as Lei 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade da temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, respectivamente?
- Você já presenciou situações que evidenciaram o racismo no ambiente escolar?
- Nas reuniões pedagógicas, assuntos relacionados às relações étnico-raciais já foram abordadas?
- Na equipe de professores de sua escola, quantas pessoas são negras?
- Você se sente preparada (o) para lidar com situações de racismo e preconceito racial na escola?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta na implementação da Lei 10.639/03 nas suas aulas de Arte?
- Sobre o material didático, você o considera atualizado e com informações suficientes para a aprendizagem da cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas?
- Quais recursos você utiliza em suas aulas?
- Em que medida as tecnologias digitais poderiam ajudar na efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas suas aulas de Arte?
- Quando você apresenta conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, você percebe engajamento dos alunos por esses assuntos?
- Quais ferramentas digitais você utiliza, ou gostaria de utilizar, para ensinar conteúdos sobre cultura Africana e Afro-brasileira?
- Quais dificuldades você encontra ao integrar tecnologias digitais no ensino da cultura Africana e Afro-brasileira?

- Você percebe mudanças no interesse e participação dos alunos após a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Arte com apoio de tecnologias digitais?

- Você considera que uma abordagem antirracista nas aulas de Arte poderia contribuir para a diminuição das desigualdades provenientes do racismo?

- Você considera que as ferramentas e tecnologias digitais podem ser aliadas dos professores de Arte para criar aulas que discutem, valorizam e promovem ações antirracistas na escola?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

-Você poderia falar sobre sua história de vida e como se interessou pela área de Arte?

-Fale sobre sua trajetória acadêmica.

-Houve alguma disciplina que tratou sobre as relações étnico-raciais?

-O que é racismo para você e como ele se manifesta na escola?

-Você já presenciou situações onde você identificou a presença do racismo na escola?

-Você se sente preparada(o) para lidar com situações racistas na escola?

-Você conhece a lei 10.639/03 e percebe sua aplicação no ambiente escolar?

-Você utiliza tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas aulas?

-Você percebe maior engajamento dos alunos com o uso das TDICs?

- Quando você apresenta conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, você percebe engajamento dos alunos por esses assuntos?

- Quais ferramentas digitais você utiliza, ou gostaria de utilizar, para ensinar conteúdos sobre cultura Africana e Afro-brasileira?

- Quais dificuldades você encontra ao integrar tecnologias digitais no ensino da cultura Africana e Afro-brasileira?

- Você percebe mudanças no interesse e participação dos alunos após a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Arte com apoio de tecnologias digitais?

- Você considera que uma abordagem antirracista nas aulas de Arte poderia contribuir para a diminuição das desigualdades provenientes do racismo?

- Você considera que as ferramentas e tecnologias digitais podem ser aliadas dos professores de Arte para criar aulas que discutem, valorizam e promovem ações antirracistas na escola?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) / ANUÊNCIA DE DADOS

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO POLO ARTE NA ESCOLA: AULAS DE ARTE COMO MEDIADORAS DE MUDANÇAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é promoção de mudanças sociais e a possibilidade de promover relações étnico-raciais mais igualitárias a partir da sala de aula e mais especificamente nas aulas de Arte. A relevância deste projeto de pesquisa para a Escola e o Ensino de Arte está relacionada à formação de uma consciência cidadã, à promoção da diversidade cultural e à construção de uma sociedade que considera a diversidade. Nesta pesquisa pretendemos analisar a atuação de professores de Arte no Ensino Fundamental II que fazem parte do Polo Arte na Escola, projeto de extensão da UNESP em Bauru e refletir sobre o uso de tecnologias digitais como ferramentas para a promoção de ações antirracistas e efetiva implementação da lei 10.639/03 na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: aplicação de questionários com múltipla escolha e entrevistas, onde discutiremos temas relacionados às relações étnico-raciais na escola e o uso de tecnologia nas aulas de Arte. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: Invasão de privacidade; Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista e Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.

Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos, minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados, estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não

utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico e financeiro, garantir o acesso da população ao estudo e posterior influência na construção de currículos educacionais, garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento, garantir a divulgação pública dos resultados, garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades e assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto.

A pesquisa pode ajudar a promover mudanças sociais e ações de valorização das relações étnico-raciais mais igualitárias. Ao abordar a cultura afro-brasileira de forma antirracista, utilizando ferramentas e metodologias que valorizam vivências artísticas decoloniais, inclusive manifestações populares, o projeto contribuirá para a formação de estudantes mais críticos, conscientes e engajados, capazes de valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, além de propor uma desconstrução do olhar pedagógico e curricular dos professores de Arte e seus lugares de formação. Portanto, a relevância dessa pesquisa reside na sua capacidade de contribuir para uma abordagem transformadora do ensino de Arte nos anos do Ensino Fundamental II, promovendo uma educação antirracista e sensível às questões de diversidade cultural a partir da implementação da lei 10639/03 na LDB e estimulando a formação de estudantes conscientes e atuantes na construção de uma sociedade que cultiva o respeito e acolhe as diferenças.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

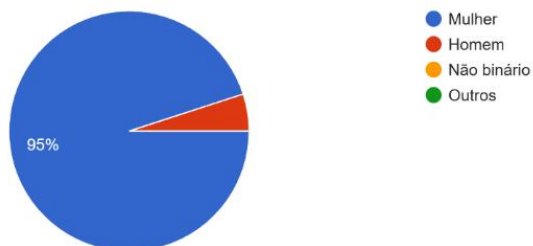
Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “São direitos dos participantes”: “V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;”. Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e os dados e conteúdo das entrevistas poderão ser divulgadas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____ de _____ de 2026.

APÊNDICE D - GRÁFICOS DO QUESTIONÁRIO

Gráfico1 - Gênero

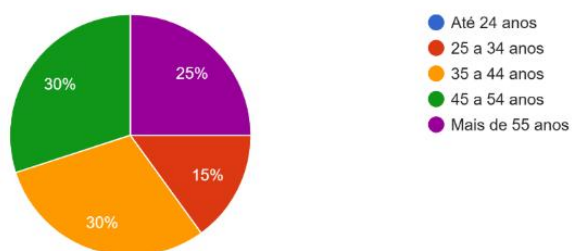
Gênero: como você se identifica?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 2 – Faixa-etária

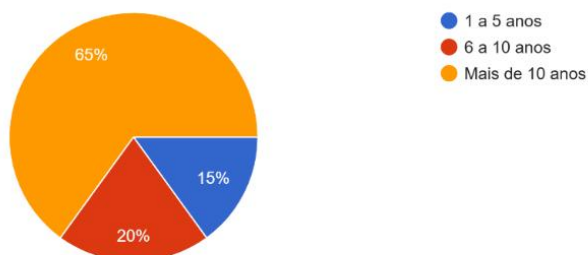
Qual sua faixa etária?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 3 – Tempo no Magistério

Há quanto tempo você leciona?
20 respostas

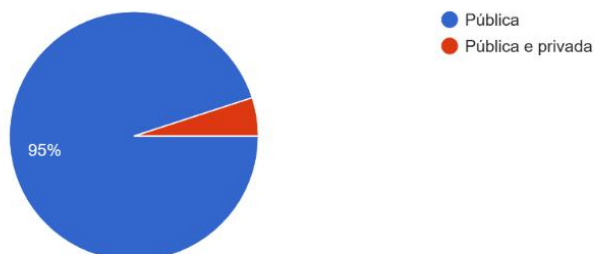


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 4 – Leciona apenas na Rede Pública?

Você leciona apenas em escolas da rede pública?

20 respostas

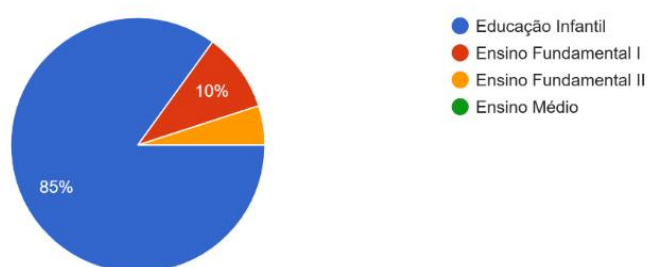


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 5 – Etapa Escolar que leciona

Qual o nível que você atua?

20 respostas

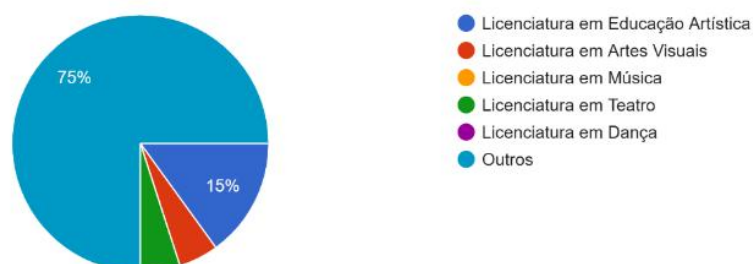


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 6 – Formação Inicial

Qual sua formação inicial?

20 respostas



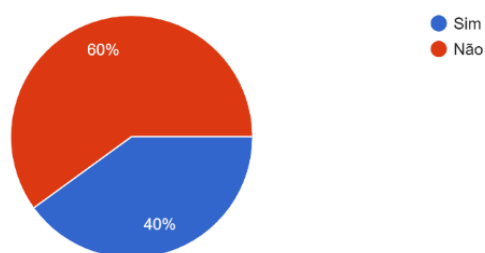
Fonte. Autora (2025).

APÊNDICE E – GRÁFICOS DO EIXO FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Gráfico 1 – Formação Acadêmica X Diversidade Étnico-Racial

Durante a sua formação, houveram disciplinas que apresentaram perspectivas sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial no ambiente escolar?

20 respostas

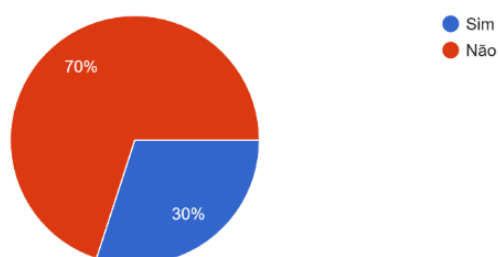


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 2 – Em sua formação acadêmica estudou as Leis n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008?

Durante sua formação, você foi orientada (o) sobre as Lei 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluin...ltura Afro-brasileira e Indígena, respectivamente?

20 respostas

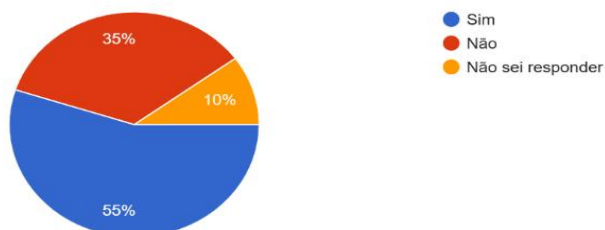


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 3 – Atos de racismo no ambiente escolar

Você já presenciou situações que evidenciaram o racismo no ambiente escolar?

20 respostas

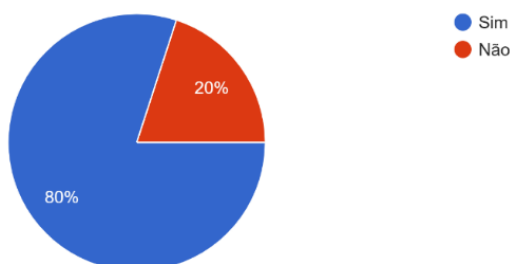


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 4 – Temas relacionados às relações étnico-raciais são trabalhados nas reuniões pedagógicas?

Nas reuniões pedagógicas, assuntos relacionados às relações étnico-raciais já foram abordadas?

20 respostas

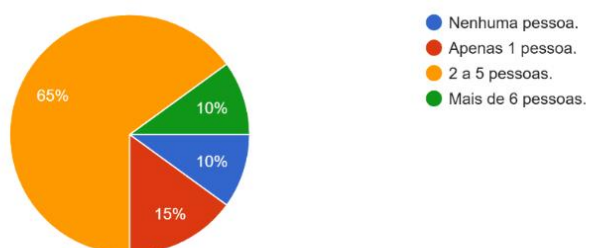


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 5- Quantos professores negros tem em sua equipe de trabalho?

Na equipe de professores de sua escola, quantas pessoas são negras?

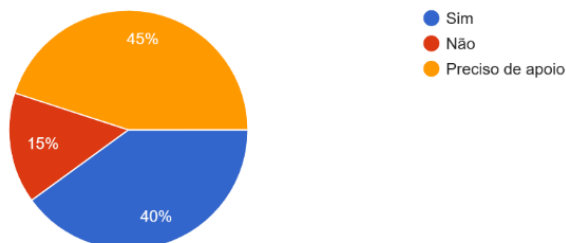
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 6- Está preparada(a) para agir em situações de racismo e preconceito?

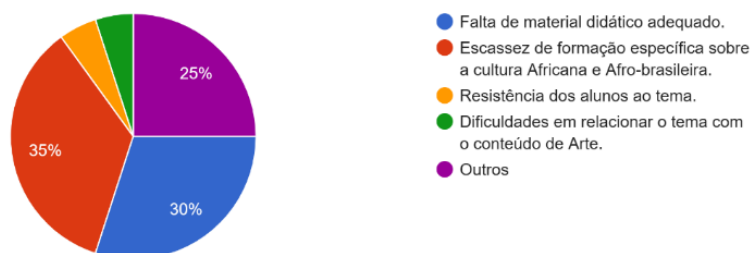
Você se sente preparada (o) para lidar com situações de racismo e preconceito racial na escola?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 7- Desafios da Lei n.º 10.639 de 2003

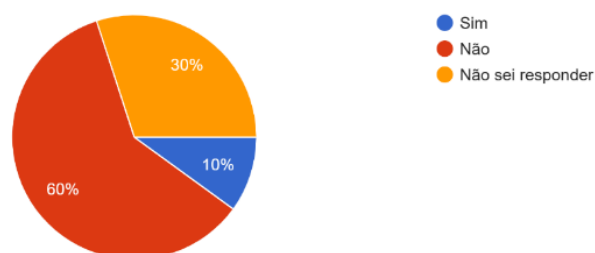
Quais são os principais desafios que você enfrenta na implementação da Lei 10.639/03 nas suas aulas de Arte?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 8- O material didático está atualizado para o ensino da cultura africana e afro-brasileira?

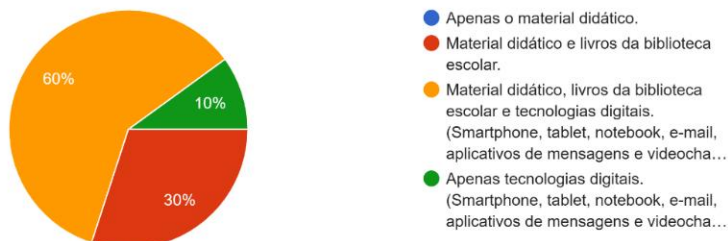
Sobre o material didático, você o considera atualizado e com informações suficientes para a aprendizagem da cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 9- Recursos da sala de aula

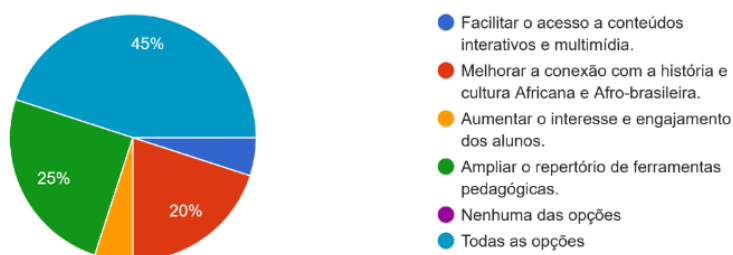
Quais recursos você utiliza em suas aulas?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 10 - Lei n.º 10.639/2003 X Tecnologias

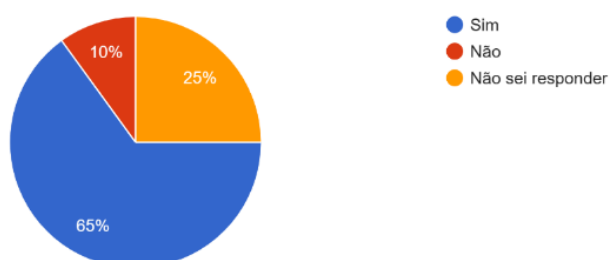
Em que medida as tecnologias digitais poderiam ajudar na efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas suas aulas de Arte?
20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 11 – Como é o engajamento dos alunos X cultura africana e afro-brasileira

Quando você apresenta conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, você percebe engajamento dos alunos por esses assuntos?
20 respostas

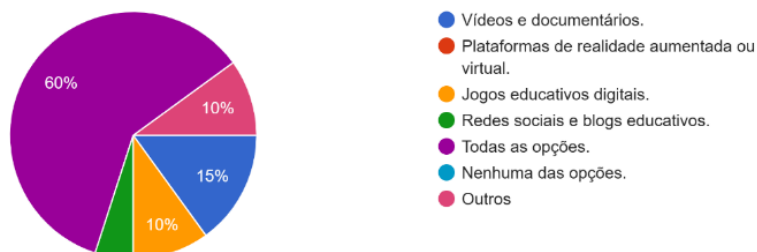


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 12 – Quais ferramentas utiliza ou gostaria de utilizar para trabalhar a cultura africana e afro-brasileira

Quais ferramentas digitais você utiliza, ou gostaria de utilizar, para ensinar conteúdos sobre cultura Africana e Afro-brasileira?

20 respostas

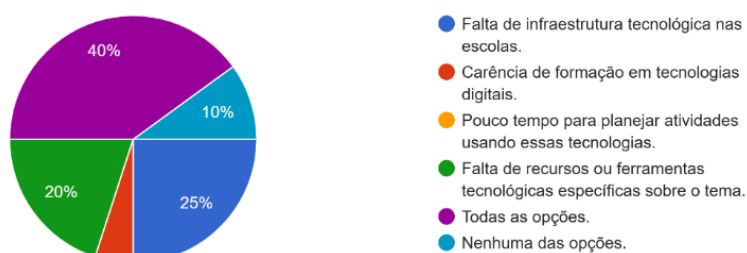


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 13 – Quais as dificuldades para a integração das tecnologias digitais no ensino da cultura africana e afro-brasileira

Quais dificuldades você encontra ao integrar tecnologias digitais no ensino da cultura Africana e Afro-brasileira?

20 respostas

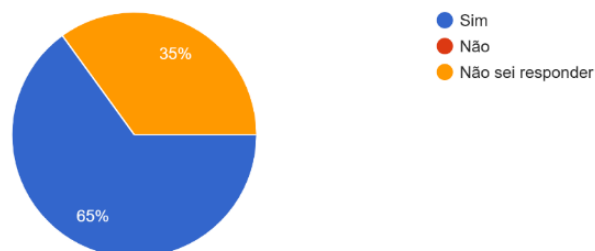


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 14 – Aulas de artes com suporte de tecnologias X participação dos alunos

Você percebe mudanças no interesse e participação dos alunos após a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Arte com apoio de tecnologias digitais?

20 respostas

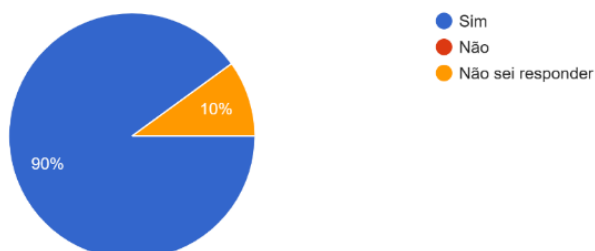


Fonte. Autora (2025).

Gráfico 15 – Aulas de artes X abordagem minimizadora das desigualdades quanto ao racismo

Você considera que uma abordagem antirracista nas aulas de Arte poderia contribuir para a diminuição das desigualdades provenientes do racismo?

20 respostas



Fonte. Autora (2025).

Gráfico 16 – As tecnologias digitais como instrumento de promoção de ações antirracistas na escola

Você considera que as ferramentas e tecnologias digitais podem ser aliadas dos professores de Arte para criar aulas que discutem, valorizam e promovem ações antirracistas na escola?

20 respostas



Fonte. Autora (2025).

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 1

Todas as transcrições foram realizadas a partir do aplicativo Google Meet e editadas pela autora.

Participante 1

Data: 24 de setembro de 2025

Duração aproximada: 1h 08min 40s

Transcrito Via *Google Meet*

Editado por: Marcela Fernandes

[00:00–00:08] (P1) Acho que um mês, né? Então estava sem internet, sem nada. Agora que está

[00:08–00:32] (Marcela Fernandes) Vamos começar, eu já iniciei aqui a gravação. Aí, antes da gente começar a conversa, de fato, eu queria que você falasse seu nome completo, idade, a sua formação e o nível que você trabalha na educação básica

[00:32–01:04] (P1) ...funcionando. Uhum. Eu tenho 28 anos, faz 3 anos que eu estou na prefeitura, né, professora da educação infantil. Eu me formei pedagoga lá na UNESP. Aí eu terminei também especialização, né, educação inclusiva na Unesp. Aí é isso, mais a formação, né? A especialização. Aí faz uns, é, faz três anos que eu estou no infantil

[01:04–01:12] (Marcela Fernandes) Legal, legal. E, começando assim, você poderia falar um pouquinho da sua história co

[01:12–01:14] (P1) ...também.

[01:14–01:52] (Marcela Fernandes) ...relação à educação, como que você quis, né, ser super novinha. Ah, eu nem também falei minha idade, nada assim, né? Mas eu sou Marcela Fernandes, sou arte educadora, trabalho na educação básica já tem mais de 15 anos, sou formada em artes visuais, em música também e estou fazendo mestrado em mídia e tecnologia. Só para a gente se colocar aí nesse lugar. E aí, eu queria saber um pouquinho da sua história, como que você se interessou pela educação, como foi essa trajetória até agora, assim.

[01:52–12:16] (P1) Não é, eu nem me imaginava professora, né? Eu acho que começou por aí, só que eu vim de um lugar muito eu vim da periferia, né, assim, eu vim de um bairro aqui em Bauru bem pesado assim, né, vamos dizer. Então eu lembro muito indo para a escola e minha mãe assim dando o sangue, sabe assim, eles sempre me protegeram muito, né? Eu tenho irmãos mais velhos, todos eles sentiram

assim, alguma ah, falta comida, alimento, alguma coisa. E eu lembro que eu não, né, eu era protegida da família assim, então eu nunca eu nunca senti nada a ponta assim, né? E eu lembro na escola da minha mãe tentar ali pagar todo mundo da família, tentar pagar uma perua, sabe assim, por conta para eu tentar ir para outro lugar, porque as escolas do bairro assim era muita briga, muita, né? Era briga assim de faca, era briga séria assim, né? Era coisa com arma. Então era bem, eu lembro sempre da educação assim, né? Primeiro a escola como um lugar muito violento, né? E aí eu lembro muito assim de ah da gente assim, os pais tentam, né, o máximo que conseguem na medida que eles conseguem fazer as coisas. E eu lembro que eles trabalhavam muito, né? E aí eu lembro que eu tinha a escola como meu aparato, assim, sabe? meu porto seguro em alguns momentos assim, principalmente quando eu estava perto de professores, né? Quando eu estava perto assim de outras de adultos assim, não às vezes das pessoas da minha idade assim, né? que que enfim bastante violento assim na parte deles. E aí você vê, né, o bairro também tudo, pessoal tudo mais violento, eu vi assim várias coisas e foi, eu lembro que foi mais professores que me sabe me levantou e nunca me deixou, né? Ai quando eu sentia vontade de fazer alguma coisa, eles vinham lá e me traziam, né, de volta. E aí eu acho que eu devo muito educação por isso, porque eu comecei um relacionamento muito cedo, então provavelmente era para ter sido mãe muito cedo, era para eu ter me envolvido em algumas coisas e foi a educação, foram professores, assim, me marcou vários professores na minha vida que eu falei assim: "Nossa, nossa, assim, se não fosse eles aqui, eu nem sei onde eu estava, né?" E aí foi muito, muito legal assim, desde a educação básica, né? Eu tinha esse pensamento assim. Aí chegou no ensino médio, eu falei assim: "Ah, eu preciso sair desse dessa escola, né?" Porque estava muito muita violência, muito assim, eu sempre gostei muito de estudar, né? E aí eu falei assim: "Ah, eu preciso sair daqui". Aí foi onde eu saí do público. Aí eu prestei ETEC, né? Eu fiz EEC também. Aí eu fiz administração e logística lá, ficava o dia inteiro lá. Justamente por isso, porque eu não gostava de voltar para casa, assim, voltar para o bairro, né? Gostava de ficar lá, de fazer as coisas lá. E aí eu falo que me ajudou muito, né, que é onde eu consegui prestar um concurso da prefeitura quando era estagiária, assim, eu prestei para a gente de administração e deixei quieto, né, assim, prestei e deixei quieto e aí eu consegui tudo. Aí eu comecei a fazer o cursinho na Unesp, né? Aí eu conheci a UNESP, assim, meus irmãos já tavam tentando também emprestar, meu irmão estava lá de educação física, né? E eu falei assim, acho que talvez eu consiga, né? Vamos

ver algum curso. E aí eu gostava muito de curso de comunicação assim também, né? Pensei muito em relações públicas, pensei químicas, sabe? Alguma coisa, eu queria algo assim. E aí eu pensei muito na Libras, né? Também eu gostava muito da questão dos das pessoas surdas, assim, e aí eu fui vendo as matérias que tinham, né? enfim, os cursos. Aí um dia um professor meu de redação virou, falou assim: "Nossa, você daria uma boa professora". Aí foi assim: "Professora, que que é isso?" Tipo, pedagogia, eu nem sabia que era pedagogia, né? Eu falei: "Nossa, professora". Eu falei: "Acha, não tenho, né? Não gosto não". Aí ele me, eu nunca esqueci, ele me levou para a Verinha, né? Que é a, que era vice coordenadora na época, né? Da Faculdade de Ciências (FC), era professora também. E aí ela foi conversando comigo, conversando comigo, conversando comigo. Eu falei: "Nossa, lascou, né?" E eu tinha ganhado bolsa, eu tinha ganhado bolsa para num cursinho também de exatas. Então, eu ia tentar engenharia de produção, eu ia tentar várias outras coisas que ali ou fora da curva, né? E aí eu falei assim: "E minha mãe, eu falei assim: "Ah, e agora como que eu vou chegar pra família?" Ele falou assim, ó: "Não vou fazer engenharia, não vou fazer essas coisas, não vou fazer pedagogia". Aí, mas eu não pensei duas vezes, não. Falei, aí eu prestei, aí eu passei na Unesp, né? E aí eu fiquei muito feliz que aí eu passei na Unesp, passei na USP, sabe? Fui passando assim, eu fiquei assim, nossa, e para mim era uma coisa muito surreal, né, passar, né, na em faculdade, nas coisas assim, né, porque você pequenininha, você olha assim, você fala: "Ah, é meio impossível, pra gente assim, né, a gente fala, é meio impossível". E aí foi muito, muito lindo assim, sabe? Eu falei: "Nossa, eu consegui, né, entrar." Aí eu fui, eu falei assim: "Ah, não, você, você pesquisadora, eu não vou dar aula não, eu só vou aqui pesquisar". E eu gosto mesmo, sabe? Eu gosto de escrever, eu gosto de fazer pesquisa, eu adoro. Só que aí eu fui conhecendo, você falou: "Ah, não vou prestar concurso não, né? Não vou ser professora". E aí de novo, o professor salvando minha história assim, né? Aí veio uma professora bem assim que o pessoal fala que no curso que ela é difícil, né? Ela é bem rígida assim, bem. E aí eu lembro que eu ficava muito brava com ela, porque todo mundo fazia uma prova assim e ela dava assim, ah, 10, 7, 8 e aí eu fazia uma prova, me matava, me matava e ela assim, não, você consegue fazer mais. Eu ela me dava tipo seis, né? E eu ficava muito brava assim. E aí eu até eu achava que era perseguição, sabe? um monte de coisa. Aí eu estudar, eu estudei, estudei, estudei. Aí ela um dia ela falou assim: "Ai, presta concurso para a professora, né? Presta concurso para professora tudo." Eu falei: "Acho, não vou ser professora aí

do infantil ainda, criança, misericórdia, né?" Aí eu falei: "Ah, não, vou prestar porque aí tem um trabalho". Enfim, aí acabei prestando e aí no curso, no concurso me marcou muito, né? Porque tudo que ela ensinava ali, que ela me fazia refazer 10 vezes, era aquilo lá que caía, né? Então eu fiz o assim prova do concurso bem tranquilo, fiz, eu falei: "Nossa, eu lembro que na do infantil eu tinha gabaritado a parte específica assim, né? E eu falei assim: "Nossa, olha que legal", né? Que foi ela foi fazendo e aí foi bem foi bem legal nessa parte assim também. Aí eu aí nisso veio a pandemia, né? Aí eu estava quase me formando. Aí eu me formei tudo na parte assim, né? Não teve colação, não teve nada. Foi uma coisa bem longe. E eu falei assim: "Nossa, como que eu, né? Eu era estagiária também de outro lugar, me mandaram embora, né, por conta da pandemia". Aí foi nessa questão assim da pandemia que veio. E aí aquele concurso que eu fiz lá na ETEC, que foi tipo 4 anos atrás, me chamaram, né? E aí foi muito bom porque na pandemia eu morava com meus pais e aí meu pai foi mandado embora, minha mãe perdeu a aposentadoria, minha irmã foi mandado embora, todo mundo foi mandado embora. E aí a gente ficou assim e agora, né, que que a gente vai fazer? E foi ali o vale alimentação, o salário ali que ajudou na casa ali por um bom uns dois anos ali ajudando, né? E aí depois eu passei, aí eu não gostei mais do trabalho, queria sair, né, que não era para mim, que eu fiquei assim, era um lugar muito bom, mas eu não gostava. E aí me chamaram na no infantil. Aí foi onde eu falei assim: "Nossa, e agora, né? Agora vai". E aí eu fui, comecei a dar aula e aí foi bem assim para mim, né? Meio chocante assim de porquê no começo você não sabe fazer nada, você fica assim: "E agora, né? E agora que que você faz? Eu lembro que no primeiro, no segundo ano eu fiquei mais assim. Aí foi agora no terceiro ano que eu fui ter mais segurança, né? Não, eu sei que eu estou fazendo, vou fazer isso, vou fazer aquilo. Então, ah, e hoje eu hoje sou uma coisa que eu amo assim, né? Uma coisa que eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu falo: "Nossa, ainda bem que não deu certo nada". E que foi mudando minha trajetória assim? E hoje eu tenho assim meus professores, eu converso com eles, muitos hoje já trabalhei junto. Então eu acho que a educação assim tem uma é muito clichê, né? A gente fala muito da desse negócio. A educação muda nosso mundo, muda nossa história. É, tem aquele papo todo mais clichê assim, mas para mim foi o que aconteceu assim, né? se não tivesse tido a educação ali, o estudo, um professor para me resgatar, nem sei, nem eu nem poderia estar agora, tipo, nessa casa, nem poderia estar com nada, né? Não ia poder estar com nada assim. E hoje eu tenho uma assim, o professor não é rico, milionário maravilhoso

assim, né? Mas eu consigo viver ali que eu falo assim: "Nossa, meus pais não conseguiam viver isso, sabe? na minha idade, eles não estavam conseguindo viver isso. Então, hoje eu sou grata assim, né, pela educação num todo assim, como professora, como aluna, como eu vejo colegas hoje que eles falam: "Ai, para de me chamar de professor". Eu falo, eu não consigo. Foi meu professor, então professor, ai não, mas eu sou seu colega agora. Falei: "Ah, estou nem aí", né? Agora você aguenta. E mais isso, sabe? assim, um trequinho do que tudo que aconteceu assim, sempre tinha um professorzinho ali segurando, né, segurando meus pontos de mim, não é só o conteúdo, né, me dando às vezes o básico também, né, na educação.

[12:16–12:40] (Marcela Fernandes). Desculpa. Que lindo, que lindo. Eu super me identifico assim com um pouco da sua história e eu queria te encorajar, mesmo você já na prática e tudo, a ir para a pesquisa também. Se você é algo que você gosta, atenta, sim, viu? Conversa lá de novo com os professores, faz aquele

[12:40–12:48] (P1) Já estou de olho naquela professora que ficava..

[12:48–13:02] (Marcela Fernandes) ...ponte. Isso aí. E aproveita assim que professor orientador, você está novinha. Eu entrei na no mestrado com 43 anos. Olho assim, nossa, se eu tivesse começado mais cedo, porque eu igual você assim, a gente sempre acha assim, ah, eu não vou conseguir, nossa, isso é muito longe, né, para mim e tal. E hoje eu vejo quão acessível é e quão importante pessoas, pessoas negras, pessoas periféricas, pessoas.

[13:02–13:05] (Marcela Fernandes) ...que, muita, durante muito tempo foi..

[13:05–13:07] (P1) ...já

[13:07–13:20] (Marcela Fernandes) ...foram impedidas, né, de justamente de ter esse acesso, como é importante nós estarmos nesses espaços. Então eu te encorajo aí é você talvez conhecer não só da pedagogia, mas ver questões às vezes até você gosta de comunicação, então vê interdisciplinaridade com a comunicação. Quem sabe aí tem um uma pesquisa legal que você pode trazer isso aí. Ah, eu vou ficar na prova do mestrado. Vamos...

[13:20–13:52] (P1) Aí, domingo vou prestar para ver...

[13:52–14:00] (Marcela Fernandes) ...torcida. E que legal, assim, como as coisas foram acontecendo, né, a gente não tem ideia mesmo, né? Você ir aproveitando as oportunidades e elas vão te levando e vão te fazendo conhecer pessoas, tal. Nossa, eu super me identifico com isso. Tem muito, muito da minha história aí um pouquinho com a sua fala. E como foi para você chegar no Polo? Qual foi o seu interesse assim

no polo arte na escola, né? porque a gente, o nosso contato se dá por conta do Polo, né? E, e eu queria saber um pouquinho assim como foi quando você entrou, como que você ficou sabendo, né, é, desse projeto, quais foram suas impressões assim quando você.

[14:40–15:22] (P1) Sim. Ah, é, eu consegui ir ao polo, né, mas ano passado só, né, porque eu sempre trabalhei de manhã e à tarde. E aí esse ano eu estava trabalhando de tarde e à noite, então eu conseguia é ir de manhã, né? Só que aí foi acontecendo algumas coisas, aí eu saí, eu quero voltar agora, né, esse semestre também. Mas é assim, porque eu gosto muito da parte artística, assim, eu acho que, né, eu tentei fazer até curso Waldorf, sabe, assim, é, então eu gosto muito dessa parte assim de a gente não tem informação, eu e minha mãe, por exemplo, a gente não tem informação nessa questão artística, só que minha mãe, por exemplo, ela pinta, ela borda, ela faz macramê, ela faz mosaico, ela, sabe assim, vai fazendo várias coisas. E aí eu fui crescendo muito vendo ela fazer as coisas assim, né? Mas até na época que eu era, ah, não, você dá parte científica, quero ser pesquisadora, não sei o quê, eu era super rígida, sabe? Assim, comigo assim na parte de dança, de música, de tudo. E eu percebi seguir dentro da quando eu fui para a escola mesmo. Quando eu fui dar aula que eu falei assim: "Nossa, a gente precisa cantar, a gente precisa dançar, oferecer isso para as crianças". E aí eu fui começar a buscar e foi muito gostoso, sabe? Eu falo que eu tenho muito instinto ainda, né? Eu não tenho a parte teórica, mas foi muito gostoso essa parte da busca. E o Polo ajuda isso, trazer essa parte mais teórica. Saber um pouquinho mais e aflorar algumas coisas. Então acho importante assim, sabe, de reconhecer mesmo outras artes, né? Outras coisas assim. E aí pegou muito, né, essa parte da, acho que na, na pandemia, principalmente, a gente vai falar assim, nossa, é agora, né, a gente viu que a arte é estava na nossa vida ali, é, estava toda hora falei, gente, se não fosse um show, se não fosse um...

[15:22–15:24] (Marcela Fernandes) Essencial.

[15:24–15:36] (P1) ...um pintar, se não fosse alguma coisa, eu acho que muita gente teria morrido nem da COVID em si, mas do psicológico, né? Então, vamos momento assim agora a gente está lascado aqui, que que a gente vai fazer? Vamos pintar, sabe? Vamos fazer um negócio aqui.

[15:36–15:38] (Marcela Fernandes). Sim.

[15:38–16:26] (P1) Então, acho que é o Polo traz isso, né? Eu gosto muito da parte que eles fazem teórica, mas a parte prática também, né? De conhecer outras pessoas,

de conversar com as pessoas sobre, né? Eu gosto muito disso, de entrar nesse lugar, falar assim: "Ai, olha aquela pessoa, eu tenho assim um link na cabeça, né? Eu quero falar sobre tal coisa, ah, aquela pessoa sabe falar, então eu vou conversar com ela." E você a ficar sozinho num canto, você não conhece ninguém, né? Então para ir para outros lugares, conhecer outras pessoas também. Acho, acho importante

[16:26–16:58] (Marcela Fernandes) E você respondeu, né, o questionário que eu coloquei lá no grupo. Eu vi que tem lá o seu e-mail. Obrigada e eu queria saber com relação a essas questões raciais na escola, né? Você já teve alguma formação sobre racismo na escola ou educação antirracista, questões de africanidades afro-brasileirices, né, dentro da educação. Você teve alguma formação, tanto na faculdade ou até formação continuada mesmo de professor nessas áreas?

[16:58–18:00] (P1) Aí, olha Marcela, eu acho que assim, não sabe, eu acho que é um tema muito que eu gosto meio pessoal ali, eu acho que até meio ancestral, eu acho assim, sabe? De porque na faculdade a gente não vê, muito pouco. Uma pessoa assim que era uma, um exemplo para mim era a Andresa Ugaya, né, na Unesp. Então ela que me trouxe assim, né, esse olhar um pouco, mas conversando pessoalmente com ela na pandemia, ela fundou, fez a o projeto Patcha Mama, né, e aí a gente se ajudou muito, conversava muito com ela, né, nessa questão. Mas assim, na graduação não tem muito assunto. É, eu me dei, acho que caiu uma chavinha, não sei quando virou uma chavinha assim, tipo, falei: Nossa, em tudo a gente não lê, a gente não vê, a gente não procura artistas negra, a gente não vê nada da cultura negra, da cultura e africana, nada da cultura indígena. A gente não vê nada, sabe? A gente não vê nada assim, entre aspas, né? Porque tudo que está rotando na cultura é por eles, mas a gente não dá a devida atenção. Fala assim: "Ah, é deles, é isso, veio disso, né?" Então eu acho que amei quando virou uma chavinha assim, sobre esse assunto.

[18:00–18:02] (Marcela Fernandes) Sim.

[18:02–18:10] (P1) ...mas né? E aí eu fui até fazer uma, eu fiz uma pós, né, sobre cultura negra e cultura indígena também, só que eu não gostei do curso, sabe? Eu já fui olhando assim com aquela parte mais crítica, né? Então eu também não gostei da pós assim. Eu achei bem colonial assim, sabe? Vem ai põe o indígena como ó...

[18:10–18:18] (Marcela Fernandes) Estereotipada...

[18:18–19:26] (P1) Como é estranho, sabe assim? É uma coisa...

[19:26–19:28] (Marcela Fernandes) ..né?

[18:28–19:40] (P1) ...estranha. É bem estereotipada, bem como os coitados assim, não como as vítimas, né? Como, mas tipo os coitados mesmo, ah, ficou por ali, é uma cultura mais paterna ali e pronto, né? E aí eu fiquei assim, nossa, sabe, me dá um negócio assim ainda. Então eu não sei, sabe, de onde que eu procuro às vezes ter informação na formação continuada na prefeitura, né? Alguém que dá oficina, alguém que dá alguma coisa. Eu acabo indo conversar. Mas é isso, sabe? É de conversa, participando. Mas às vezes não dá tempo participar muito de movimentos. Ir lá e ouvir. Ouvir o que as pessoas falam. Então acho que é importante, acho que é uma formação informal que complementa a formal. Assim, sabe? se parar assim mesmo.

[19:40–20:06] (Marcela Fernandes) Se você não tivesse esse interesse pessoal, você acha que esse assunto ele teria alguma importância assim se você não tivesse, por exemplo, você está indo atrás, desse, desses temas, tal. Se não fosse uma coisa que para você acende uma luzinha, você acha que teria ali próximo, por exemplo, ah, teve um livro que vai falar disso, tem um espaço, você acha que teria esse sabe, esse impulso para entender esse...

[20:06–20:08] (P1) É, eu acho...

[21:22] (Marcela Fernandes) ...assunto?

[20:08–21:12] (P1) ...que agora quem está se for entrando agora, eu acho que está muito mais latente, né? Esse os assuntos assim, eu vi agora que os professores estão trabalhando um pouco mais ali, mas na minha época de formação eu acho que não. Acho que ia ter, sabe, me passado batido, né? E eu não vou falar, né? Ah, não é uma é uma coisa que eu sei que pode acontecer, mas não sabe assim, a gente eu acho que ia ficar meio diferente, não ia nem ficar nem olhando ou não. Acho que agora eu acho que está dando uma mudada, né? Está dando agora começando a olhar de volta...

[21:12–22:00] (Marcela Fernandes) Uhum... Pensando nesse, nesse seu olhar assim, né, você disse que lá no começo da sua formação não tinha muito assim, né, não tinha essas conversas como a gente vê hoje muito na rede social também, né? A rede social ajuda, as mídias e você via questões raciais na universidade, você via assim, tipo, a presença de pessoas negras, por exemplo, né? E, por enquanto eu vou focar nessa questão, está? Porque o meu projeto ele é focado nas pessoas negras que são pretas e pardas, segundo o IBGE. Você via assim, questões e às vezes o jeito que um professor fala ou uma piada ou um colega que está, você via essas questões assim na escola?

[22:00–22:56] (P1) ...não, sabe, piada nunca presenciei assim na faculdade algo questão meio de racismo mesmo

[22:56–23:04] (Marcela Fernandes) ...universidade? Uhum.

[23:04–23:06] (P1) ...assim, sabe? Mas eu sabia que tinha ali no sistema, né? Que eu lembro que na minha turma só tinha um menino negro, sabe? Professores, eu não tive professores nenhuns, só tinha o Gaia, né, que nem era a minha professora, ela dava as outras coisas e aí eu ia atrás ali para ver, mas não tinha, sabe assim, cadê, né? E aí só que quando a gente ia fazer, eu falava assim: "Nossa, e aí quando a gente

[23:06–23:28] (P1) ...ia fazer estágios, eu fazia estágio também da periferia, né, ia para as outras escolas, aí você via bastante alunos negros aí, sabe assim, eu ficava assim, aí eu fiquei: "Nossa, mas e tem pessoas, sabe? Tem, cadê essas pessoas, né? Cadê?" E aí eu lembro que foi uma coisa que me chocou bastante assim, que na minha turma tinha uma menina que ela era bem assim, ela loira, de olho claro, tudo e ela até saiu, trancou depois do curso, porque ela entrou como cota, né, pessoa negra. E aí foi é e aí foi um E aí esse menino, justamente esse menino negro, ele denunciou, né? ele foi de forma assim, como que fala? Em dar os dados, né,

[23:28–24:16] (Marcela Fernandes) ...anônima.

[24:16–24:18] (P1) ...dele. É, só que a gente sabia, ele tinha falado, né, porque e ela falava, dava desculpa que o avô dela era negro, sabe? Assim, enfim. E aí começou a me dar uma, eu comecei a pensar, falei: "Nossa, não importa se às vezes minha avó ter avó era negra, mas e agora?" E o eu, né? Eu consigo ter alguns privilégios, né? assim, hum, e não adianta falar: "Ah, minha ancestralidade é isso e aquilo. Eu uso ancestralidade, mas para outras coisas, mas para, sabe, algumas outras coisas não fazem sentido você usar, né? E é entender isso também. E aí eu lembro que esse ponto assim me chocou um pouco e é isso, sabe? Assim, eu acho que se ele não existisse, se não tivesse lá, se não tivesse acontecido isso, a gente não ninguém ia tipo ia passar batido, né?

[24:18–25:04] (Marcela Fernandes) Nossa, eu fiquei chocada. É, realmente foi bem chocante, mas a gente não é isso. Eu acho que depois que você tem o conhecimento ou que você fala sobre isso, lê um pouco sobre isso, as coisas começam a fazer sentido, porque enquanto está invisível, enquanto o assunto está abafado, você não percebe, né, você não vai fazer essa leitura. Nossa, olha, eu estou num restaurante e não tem ninguém como eu, né? Tipo, estou num lugar X e as pessoas como são subalternizadas apenas, né? É só quando a gente realmente a gente coloca aí essa

lente, né, de conhecimento, de aprofundamento e ouvindo inclusive as falas dessas pessoas, né? Legal que você citou a questão indígena, eu fico sempre pensando, as pessoas indígenas, a gente tem que ouvi-las, né? Porque quem está às vezes só pesquisando sobre elas realmente vai ter essa lente, né? Ai, coitadinho, ai tal, mas que elas estão falando delas, né? É isso. Nossa, mas bem pesada essa situação. Ainda bem aí que teve uma mobilização, porque tem que é isso mesmo. É. Lutar, porque esse era um lugar de uma mulher negra, por exemplo, que...

[25:04–25:07] (P1) É sim assim...

[25:07–25:35] (Marcela Fernandes) ...né, era um lugar de uma menina negra que poderia estar ter estudado aí com vocês, né, infelizmente. Aí, bom, e na escola que você está, você está 3 anos, né, ah, dando aula. 3 anos, está certo? E, na escola você tem bastante alunos negros. como que se dá essa relação na escola, né? Não, você já...

[25:35–25:37] (P1) Sim.

[25:37–27:00] (Marcela Fernandes) ...falou que assim não tem muita formação, então, provavelmente nas reuniões pedagógicas não traz também tanto esse assunto, né? Mas você vê a escola mais diversa, você vê essa diversidade na escola e você já viu alguma situação que acendeu a luzinha assim: "Cara, isso daí acho que é racismo isso, né? Raiz do racismo, né?" Tem ali o a sementinha do racismo mesmo em criancinhas, né?

[27:00–27:36] (P1) É, eu vejo assim, cada os três anos, cada ano eu fiquei numa escola diferente, né? E uma bem na periferia, assim, então o número de crianças negras era altíssima, né? Que aí a gente já vai vendo um outro recorte também. Assim, as pessoas não estavam muito preparadas a parte do apoio, sabe, né? Ei, eu não sei, eu vi algumas falas, né? Nem só...

[27:36–27:38] (Marcela Fernandes) Infelizmente.

[27:38–28:08] (P1) ...não nem só racistas, mas antes do ante a infância assim também, sabe? Então, foi um lugar que me chocou um pouco. Aí eu saí, né? Eu tinha saído, fui para outro e aí eu fui percebendo conforme você vai nos lugares vai embranquecendo, né, assim, as crianças. E, mas acho que em todos os lugares e até colegas mas assim que eu falei: "Nossa, ó, esse colega aqui, né, tem formação, faz isso, faz aquilo". Eu ainda vejo falas, sabe? Bastante falas, principalmente sobre cabelo. O cabelo é o, acho que a vertente mais assim, meu...

[28:08–28:10] (P1) Deus, o cabelo!

[28:10–28:42](Marcela Fernandes) ...fenótipo ele chega primeiro, né? Que é, o que a é o que a menina lá da sua sala não entendia, né? É o fenótipo no Brasil, o racismo não é de sangue, não é de geração, é o fenótipo, né? A gente chega primeiro com a nossa capa, né? com a nossa pele, o nosso cabelo...

[28:42–29:12] (P1) E aí eu é antes eu não deixava meio quieto, sabe? No começo assim eu deixava quieto, agora não, sabe? Agora eu fico, às vezes a criança nem é minha e eu fico, às vezes fala: "Ai, prende os cabelos, não sei o quê, a criança quer ir, sabe, com cabelo solto, com cachinho lá, com tudo crespo ali." E aí eu falo: "Não, olha que lindo fica, sabe assim?" Então, sempre tentar conversar, né? Não dá muito tempo assim, porque a gente, o professor tem o cuidar e o educar também, né? E às vezes o cuidar eu queria até cuidar mais, sabe? cabelinho, tal, fazer o penteadinho, fazer as coisas, mexer. Só que aí eu entendo que essa parte se não é o só o cuidar também, não precisa ficar, né? E todas as coisas assim, né? É a questão do respeito ali, de estar junto com a criança. E é isso, sabe? Tem uma criança negra para mim já, já muda a aula toda. E nem se nem se ela não tivesse lá, sabe? Hoje em dia, eu tudo que eu faço na educação assim, sempre pensando nessas culturas também, quando a gente quando eu vou usar bastante imagem, né, que eu gosto de usar imagem real para as crianças, assim, sempre colocar essas pessoas também e não só em posição, aí o igual do indígena, ah o indígena lá na aldeia fazendo isso, põe ele inclusive lá, né, porque a gente tem que mostrar eles lá, mas eles em outras posições, né, as pessoas negras em outras posições. Então, quando eu trabalho muito profissão, por exemplo, aí eu ponho foto das profissões, assim, eu ponho todos os as cores de pessoas, sabe? Todas as pessoas ali para elas se verem também, né? A criança se vê fala lá, porque eu já não sou uma professora negra, então já não tenho a imagem para aquela criança. Então tem que tentar trazer o máximo de imagem possível para ela poder se sentir representada ali, né? Então eu acho que isso pega bastante assim na ali na hora que eu tô fazendo planejamento, né? A hora que eu estou pensando as coisas

[29:12–31:00] (Marcela Fernandes) Uhum... Que legal. E na você agora falou em planejamento. Nossa, eu tinha três tópicos das dessa sua fala aí, mas eu vou aos pouquinhos. Você falou agora em também.

[31:00–31:24] (Marcela Fernandes) ...planejamento. No planejamento é dado para você algum material, né? Porque a gente tem uma lei, né, que é a 10.639 de 2003, onde tem essa obrigatoriedade, né, do ensino, da valorização da cultura. da história

afro-brasileira e africana. Tem algum material da escola que você vê assim, ah, eu posso usar como base e tal, ou você acha assim que esses materiais que são ofertados estão meio defasados, às vezes vem estereotipado, igual você falou, você tem que buscar materiais.

[31:24–32:00] (P1) É, eu acho que não, pelo menos não é uma coisa divulgada assim. Eu acho que teve uma escola só, a do ano passado, que tinha muito, muito material, tinha bastante material, só que assim, acho que era o interesse da diretora também, né? Não é uma coisa assim, ó, tem na escola aqui, está aqui, sabe? Eu acho que tem ali, mas está meio guardado, meio se jogado, sabe? Então, acho que a gente tem que ir mais atrás assim. Eu sou muito do professor, sabe assim, do diretor, né? Ah, eu gosto desse assunto também, então eu vou pôr aqui. Eu acho que está eu acho que está mais como matemática de eu gosto ou não do que, tipo, é uma coisa, obrigatório, sabe? É uma coisa que tem que ser, acho que é mais de gosto do que do tem que fazer, né?

[32:00–32:48] (Marcela Fernandes) Uhum. Nossa, talvez por isso, talvez não, né? Por isso que esse assunto ele precisa estar na universidade, né? Porque você na formação você tem que ver que não é a questão de gosto, né? Para você teve o seu interesse. E isso que eu acho legal, você foi construindo interesse ao longo do tempo, as experiências, né? o local que você morava, tal. Então, tudo isso foi te colocando nesse lugar, né? Mas pessoas que vem de outras histórias, outras experiências, elas também precisam ver que é uma luta delas também, né? É uma mudança que depende muito dessas pessoas. Então, né, a gente tem que ver que realmente tem que a gente precisa lutar por esse estudo, né, por esse aprofundamento para esse assunto ser central, né, quanto mais central, melhor aí para essa geração que vai vir, né, dessas crianças, melhor eles vão crescer. Se hoje a gente já tem várias coisas positivas, a gente precisa empurrar para que esses que estão vindo agora, né, tenham mais ainda. Aí eu queria falar esse ponto que até foi a primeira coisa que eu pensei quando você estava falando na escola. Uma vez eu li um estudo, um artigo que falava de como na educação infantil era essencial esse assunto, porque eles fizeram uma pesquisa e algumas observações e viram que crianças negras na escola são menos cuidadas do que crianças brancas. Então, quando uma criança negra está chorando, ah, menino, para, né? Vai, tal coisa. E quando uma criança branca está chorando, ele tem todo um acolhimento, né? Tem todo um cuidado. E eu queria perguntar isso para você. Você percebe isso assim, às vezes esse lugar da escola colocando a criança

negra, fala a escola, não a prática específica, mas a escola em geral. Muitas vezes tratar a criança branca, a criança branca como mais cuidado ali, mais afeto. Aí ela tem a família e tem aquele cuidado. E a criança negra muitas vezes como não, ela consegue, ela vai sozinha, ela consegue fazer sozinha ou ai, olha a família dela, tem que esse menino é um menino problemático ou é uma menina problemática, né? Como que você vê essa questão assim do cuidado da criança dentro da escola.

[32:48–33:08] (P1) É assim, como um todo, eu acho que o cuidado melhorou um pouco, sabe? Mas eu não sei se melhorou olhando para a criança assim eu vou cuidar...

[33:08–35:44] (Marcela Fernandes) ...assim? Fazendo esse recorte, né? Fazendo esse recorte.

[35:44–37:01] (P1) igual, eu vou cuidar. É, é, eu acho que não assim não é uma coisa muito com propósito, com intencionalidade de fazer isso, sabe? Eu acho que até inclusive na minha prática mesmo, é, como a gente vem num sistema muito racista, eu acho que a gente, eu falo isso, não é porque eu trabalho esse assunto, não é porque eu tenho essa temática que eu deixo de ser racista às vezes, sabe? a gente é uma luta ali constante, porque a gente cresceu tanto ali vendo isso, um sistema tão ali, né, pronto para acabar com todo tipo de diferenças assim que a gente eu me pego toda hora, eu falo: "Nossa, será que eu tô tratando essa criança?" Sabe ali. Então é todo dia, toda hora, sabe? Uma é uma vigilância mesmo, né? de saber eu tô tratando de forma igualitária ou eu estou tratando de outra forma, né, que tem que tratar, porque essa criança querendo não, essa criança branca vai ter esse privilégio tal, tal, tal. Então essa criança tem que tratar de outra forma também, né? Porque ainda a gente não pega só nessa questão da igualdade, né? Mas também de respeitar as diferenças e saber que cada um tem que se ter o seu tratamento ali. Mas eu acho que é eu acho que é difícil assim. Eu acho que as pessoas não pensam, os professores não pensam muito, sabe, sobre isso. Eu acho que a única coisa que eu vejo atrelado ao cuidado da criança negra é o é o podar o cabelo, sabe? Aí entra naquela questão do cabelo, tipo, ah, a criança está suja, é, ela é suja, mas não porque ela está suja mesmo, sabe? É porque ela é negra e ela, o cabelo dela está de outro jeito, né? Tem que estar muito...

[37:01–37:03](Marcela Fernandes) Sim.

[37:03–37:40] (P1) ...amarrado, muito alisado, tem que estar de outro jeito, né? Então do que uma criança branca que está ali suja de terra, né? Brincou tudo e tem essa diferença. Então eu tomo muito esse cuidado também, sabe? Mas eu acho que é

difícil. Na escola eu não vejo muito assim, sabe? Dessa do cuidar ali, quando vejam um cuidar mais ali do embranquecimento do que do cuidar mesmo, né, da criança. E isso dado de você consegue sozinho, chora aí. Eu acho que é nas crianças como um todo, lógico, mas ela sofre muito mais, sabe? Eu acho que é tipo, ah, ela consegue, vai lá, faz, para de chorar, para de fazer isso. Ou você olha a família, você já fica com aquele preconceito, sabe? Eu falo por mim mesma, né, que às vezes você fala: "Putz, nossa, olha, eu estou com esse pensamento". Aí então a gente se começa a se pegar, fala: "Nossa, estava com esse pensamento aqui. Pera, vamos ver de onde que é. É isso mesmo, não é, né?" Então é difícil. Eu acho que não tem muito, é uma coisa ainda que dá para pesquisar muito, viu? Porque é bem, saber o que que as professoras acham tudo, porque é...

[37:40–38:18] (Marcela Fernandes) Uhum. Ou às vezes até de perceber, né? Porque eu depois disso eu fiquei pensando também na minha prática. Depois que eu li sobre isso, eu fiquei assim, gente, realmente assim, às vezes a gente já espera daquele garoto. Você não espera que o menino negro seja, por exemplo, um nerd, né? Você espera que ele já dê trabalho, você já olha, não, aquele ali vai dar trabalho. Olha que que horrível, né? Que horrível da gente...

[38:18–38:21] (P1) E uma coisa Ai, não é nem..

[38:21–38:24] (Marcela Fernandes) ...pensar. Sim.

[38:34–39:20] (P1) ...instintiva, mas é uma coisa que está fincada na gente, né? Infelizmente assim, ainda tem coisa que está fincada. Eu acho que as próximas gerações, se a gente educar de uma outra forma vai começar a naturalizar as coisas, mas a gente ainda tá, né? Vai...

[39:20–40:52] (Marcela Fernandes) Isso. Sim, tem um estudo, né? Bate na hora gostaria muito assim, se eu tivesse tempo, né? não tenho tempo mais, mas se eu tivesse tempo que eu gostaria de fazer era estudar a porque eu dou aula no fundamental e médio e estudar as reprovadas e transferências de alunos, porque de verdade eu tô há 15 anos, não, desculpa, tô há 10 anos nessa rede, né, que eu dou aula e todos os alunos que foram reprovados, eram negros transferidos por questões éticas etc. Todos os garotos negros, todos. E desde pequenininho tinha um que era pequenininho assim, ele eu não dava aula para ele, né? Mas ele também foi transferido, tal. E eu fiquei pensando assim, gente, tem aí tem um local que eu ainda não vi muitas coisas sobre isso, né? Mas eu acho que isso seria muito, iria trazer muita coisa para a gente, porque como que a sociedade está tratando, está lidando com as

questões, né, com essas questões. Eu já vi aluno que levou faca para a escola, que era um aluno branco, tadinho.

[40:52–40:56] (P1) Não.

[40:56–41:00] (Marcela Fernandes) Nossa, é trauma, né? Agora, se um aluno negro nem leva a faca, mas fala da faca, ele é sumariamente transferido ou reprovado ou, expulso, né? Então é um local que eu...

[41:00–43:21] (P1) Sim. Gostaria muito assim, porque eu infelizmente eu já vi muitas vezes assim e me chocou bastante. E voltando lá no seu planejamento que você tava falando no planejamento, você como é o uso da tecnologia assim sua escola? Você falou que usa algumas imagens, tal, você costuma usar vídeos, trazer elementos, às vezes até um meme, sei lá, alguma coisa que tem a ver com a tecnologia e de alguma maneira trazer também esse assunto da diversidade étnico racial através da tecnologia. Aí eu uso porque minha turminha é infantil dois, né? Então é dois aninhos, 3 anos. E aí é assim, televisão e eu uso muito televisão, muito rádio, muito muita caixa de som, muita coisinha assim, sabe? para trazer justamente. Eu ponho, gosto de pôr vídeos reais, né? Então, vídeos de pessoas fazendo coisas reais ali, de acontecendo alguma coisa real ali. Não só não é o desenho, né? Eu não tanto que eu nem gosto muito de passar o desenho em si, mas eu passo bastante música, né, assim, então gosto de trabalhar bastante música das culturas, assim, então eles gostam bastante. Ah, então eu gosto bastante de usar assim, sabe? assim tudo qualquer coisa que a gente vê, eu falo: "Aí, vamos lá ver na televisão, vamos lá ver, né? Vamos ver como que é." E eles adoram, né? Tanto que eles já estão até acostumadinhos assim, tadinho. Eles veem uma coisa assim, professora, vamos lá pesquisar, vamos lá pôr, vamos, eu falo pesquisar, né? Eu falei, vamos lá pesquisar, vamos lá pesquisar. Então eles já e eles usam essa parte assim, né? E eu vejo muita diferença porque quando às vezes junta com outra turma, né? chovendo, acontecendo alguma coisa e precisa juntar com outra turma que eles estão assistindo o desenho, eles ficam tipo impacientes, sabe? Eles ficam assim, porque geralmente eu uso a televisão para o movimento, então é para dançar, é para ouvir a música ali, é para ver alguma coisa, mas sempre movimento. E aí eu acho que eles sentem essa, sabe assim, eles sentem isso. Então, mas eu gosto de usar bastante assim, justamente para mostrar a realidade, assim, algumas coisas bem...

[43:21–43:40] (Marcela Fernandes) Uhum. Que legal. E você encontra assim muito material para essa faixa etária, material tanto de filmes, vídeos, ã, né, focados nessa questão étnico-racial? Você conhece assim, você às vezes até na rede social você já viu alguma coisa e trouxe para a sua...

[43:40–44:00] (P1) M. Eu acho que hoje em dia, acho que de uns 3 anos para cá, acho que sim, tá tendo mais coisas.

[44:00–44:08] (Marcela Fernandes) ...prática.

[44:08–45:12] (P1) Antigamente eu não achava, sabe, para fazer um estágio, para fazer alguma coisa, eu não achava. Agora eu estou achando bastante coisa assim. Eu acho que tem bastante coisa legal que dá para trabalhar. Poderia ter mais, né? Acho que a gente sempre quer o mais. Agora a gente não fica com a tem esse pouco, então está bom. Não tem sempre mais. Mas eu acho que tem bastante coisa assim, sabe, que dá para usar. É que eu uso algumas coisas que o pessoal fala assim: "Nossa, educação infantil, você vai pôr isso?" Aí eu falo assim, vou pôr isso não é vídeos assim a longos, sabe? coisas na realidade mesmo acontecendo um tipo "nascimento de uma borboleta". Aí você põe, ao invés de pôr desenho do nascimento da borboleta, você põe o real. Aí eu gosto de colocar muito tem um vídeo, eu esqueci o nome do coletivo, eu acho que é Tenyran, alguma coisa assim, mas é o coral indígena, né, que eles dançam e cantam. E aí a parte, eu vejo que a parte da das pessoas negras tem um pouquinho menos, né, essa parte dos vídeos. Então aí eu coloco artistas mesmo ou cantores ou outras coisas para as crianças verem, né? Mas acho que é algo focado ainda falta ter um pouquinho menos. Poderia ter um pouquinho mais, né? Eu pego coisas que não é não seriam usados para educação, então os outros, mas poderia ter um pouquinho mais, eu acho, assim, né, de recurso.

[45:12–45:46] (Marcela Fernandes) Legal. Sim, tem até alguns artistas que estão tendo esse movimento, né? Eu vi que o Emicida ele fez algo assim. Tem um menininho, filho de uma moça que fez o BBB, alguma coisa assim, que ela é uma cantora do ela era cantora do como é aquele do acererrê do *Rouge*. Ela era cantora do Rouge. O filhinho dela foi indicado ao Grammy, né, nessa parte infantil, porque ele tem um material de música e clipe e coisas assim. Tem um educador também, eu acho que eu tenho até aqui o livro dele. Deixa eu ver aqui rapidinho. Só um minutinho. Deixa-me que eu já te mostro. Legal.

[45:36–45:38] (P1) Sim.

[45:38–45:42] (Marcela Fernandes) Esse rapaz aqui, ó. Pera aí.

[45:42–46:24] (Marcela Fernandes) Esse Alan, eu acho que é, eu acho que é esse aqui, Alan. É difícil o nome dele. Pergulades. Não sei se vai aparecer aí. Manual prático de educação antirracista. Ele tem um trabalho de música, né, musical para a educação infantil. É bem legal, ó. diz assim, ele é criador do movimento música popular brasileira infantil antirracista. Acho que o canal dele até isso, MPB IA. MPB MPBA, isso. A partir da sua experiência como educador, pesquisador e palestrante, nos presenteia com esse importante obra no enfrentamento ao racismo desde a infância. Aí essa dica aí para você também.

[46:24–47:28] (P1) É, dá para mais um recurso que dá para procurar pôr...

[47:28–47:45] (Marcela Fernandes) Legal. E ele é bem focado nessa questão dos crespos, da do cabelo também, das diferenças. É bem legal. Já vi alguns vídeos dele na rede social, aí eu comprei o livro para conhecer um pouquinho, achei super legal. Como está teu tempo? 10 minutinhos para a gente se despedir, porque você tem que sair às 9, né? Você tem que sair.

[47:45–47:52] (P1) É, não é, é, é que hoje eu estou abonando da escola, né? E aí eu vou depois aí eu vou, minha esposa ela é veterinária e aí ela vai fazer a castração tudo. Nem se levantou ainda. A gente é boa para trabalhar.

[47:52–48:08] (Marcela Fernandes) ...coisa, né? Nossa, eu vou, eu vou sexta-feira, eu sexta-feira eu dou aula de manhã e uma escola e à tarde eu dou no estado, né? Aí sexta-feira vai ter uma reunião. Aí eu vou passar o dia inteiro no negócio lá. Apesar de passar, você descansa da loucura da sala de aula, porém tem aquelas coisas chatas da reunião, né? A gente nunca tem um descanso mesmo...

[48:08–48:12] (P1) ...que eu prefiro a loucura às vezes da sala.

[48:12–48:40] (Marcela Fernandes) Para a gente já indo para o final, deixa eu ver aqui. Eu tenho um roteiro, né? E só que tem muitas coisas que eu usaria se a sua formação fosse focada em arte, né? Então, eu estou dando esse, por isso que eu estou dando esse enfoque na sua história mesmo, né? E esse tipo de entrevista é a entrevista semiestruturada, onde eu tenho um roteiro. Aí eu fiz aqui para você algumas perguntas desse roteiro, porém eu vi aí nas suas falas, eu vi algumas coisas interessantes e aí eu fui modificando um pouquinho desse roteiro, né? Na escola, só voltando aí na questão da tecnologia que você estava falando, essa tecnologia que você usa, né, a TV, o rádio, tal, é tudo a escola que fornece para...

[48:40–49:04] (P1) É sim. Eu acho que a caixinha de som lá também, mas a gente prefere às vezes usar uma menorzinha, né? Usar uma, mas tem assim uma escola que tem a que eu estou agora, né? Eu vi escolas que eu percebi que não tinha muitas coisas não, mas acho que eu passei assim tão bem equipadas assim..

[49:04–49:10] (Marcela Fernandes) Hum... Legal, legal. E tem computador para você também ou você usa o seu.

[49:10–49:20] (P1) sabe, né? Tem bastante coisa, não tem. A prefeitura deu um deus um notebook que salvou a vida. Acho que,

[49:20–49:22] (Marcela Fernandes) computador?

[49:22–50:33] (P1) Eles não dão para todo mundo agora que teve gente que entrou que não conseguiu pegar, mas da minha leva quando eu entrei, eles deram, né? E aí foi o que ajudou assim, que até quando eu o substituí até está meio surradinho, porque quando eu substituía no fundamental, eu usava muito ele assim, sabe, para fazer jogo, alguma coisa ali, as crianças jogando no *notebook* mesmo, né? Então eu acho que ajudou bastante. Tem os recursos assim, acho que poderia ter um pouquinho mais de entregar para quem não...

[50:33–50:40] (Marcela Fernandes) Uhum. Então, a questão da tecnologia tem um certo acesso que é fornecido pela escola, né? E os materiais, pelo que eu percebi, né, tem mais a sua curadoria, né? você que vai atrás, que você que traz o seu planejamento, você faz essa leitura de mostrar algo mais real, né, algo mais...

[50:40–50:42] (P1) Sim.

[50:42–52:18] (Marcela Fernandes) que tem ali a imagem, não só o desenho. Então, pelo que eu percebi, tem isso, né? Tem um pouco da curadoria no material e o fornecimento da estrutura da escola, né? Ah, legal. Para finalizar, você acha que essa tecnologia que você está usando, ela tem beneficiado no seu fazer docente com relação às questões das relações étnico-raciais? Como que você vê isso nesse dia a dia? Você acha que essas tecnologias elas favorecem? Elas te dão um apoio legal? Você acha que outros professores poderiam ter algum tipo de formação sobre isso? Porque tem professor que, por exemplo, você tem 28 anos, mas tem professor que às vezes tem mais idade, não teve essa vivência tecnológica. Será que uma formação tanto tecnológica e que pudesse aliar essa tecnologia às questões da relação étnico-racial? Será que isso favoreceria outros professores?

[52:18–53:45] (P1) Ah, acho que sim, né? Porque eu acho que eu fui vendo isso na nas mídias assim, fui, sabe assim, tendo outros conhecimentos também, porque eu tive esse acesso, né? Eu acho que sem o acesso você fica um pouco e agora o que que eu faço, como eu vou, né? Então acho que ajuda bastante assim, de ter esse acesso assim, tanta formação, né, de ter outras coisas também, formação em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), nas reuniões, porque muitas vezes o professor às vezes não vai em formação, principalmente os mais velhos que não precisa mais de certificado, nada, então não vai. Então, em alguns, sabe, alguns pontos específicos assim, aquela formação que eles falam que é convocação, né, que você tem que ir. Então acho que tem que começar a dar uma, sabe, uma pegada assim em convocação? Mas ajudaria sim, porque se a gente não vê, né? Se a gente não sabe, é que eu gosto muito, acho que por conta desde a ETEC, né, de mexer, se tinha que mexer bastante com tecnologia assim, então eu tenho um pouquinho mais de facilidade, mas eu vejo que tem colegas que não tem, né, não tem repertório assim. Então, acho que seria importante também.

[53:45–54:08] (Marcela Fernandes) Legal. E você já deixou assim, tipo, uma dica ou você já compartilhou uma boa prática que você teve e você viu que os professores assim, ah, dá para usar, ou teve aquela resistência, se já tinha ATPC mesmo ou às vezes uma conversa de sala de professor, né, você compartilhando, fiz tal coisa, deu muito certo, as crianças amaram e teve um aprendizado legal, tal.

[54:08–55:52] (P1) Ah, eu compartilho, Marcela. Às vezes me às vezes eu sou até a professora palestrinha, sabe? Assim, de ficar, vamos falar tal coisa, vamos fazer isso, vamos fazer isso. E aí tem colegas que que pega, igual na amostra, na amostra pedagógica agora que eu fiz, eu fiz sobre essas culturas. Eu falei, sabe assim, só para, quanto mais poder ter lugar para visibilidade melhor, sabe? Então aí eu fico falando, tem até, mas tem colegas que pega, tem colegas que não muito. Aí é até engraçado que tem colegas que falam assim: "Ah, chega de ensinar sobre índio". Ainda falo até assim, sabe? Chega de falar sobre chega, sabe assim, é de novo, você vai bater nisso de novo, sabe? Aí eu aí dou falando isso, então precisa mais ainda. Então, sabe assim? Então tem colegas que sim, tem colegas que eu vejo que fica tipo: "Aí, não aguento mais falar sobre isso, ouvir sobre isso". Então eu acho que aí falta um pouquinho, sabe? Eu prego muito pelas, principalmente pelas professoras um pouquinho mais novas também. Porque as mais velhas ficam com aquela coisa bem rígida de não vou mudar, não quero, não vou fazer, aí eu sou negra, mas eu estou,

sabe? Eu acho que não tem que ficar falando que sobre nada disso, sabe? Assim bem. E aí as mais novas que eu vejo que entrando tudo, eu acho que tem até vai ter a SEMB, né? Agora eu me inscrevi em oficina, me inscrevi em minicurso, coloquei essas temáticas também que eu falei assim, não tem que aproveitar o pessoal que é mais novo que quer, né, ver as coisas assim.

[55:52–55:57] (Marcela Fernandes) Legal. Você poderia falar sobre esse projeto que você fez da escola e o que seria essa Semana de Educação Municipal de Bauru (SEMB) e um pouco do que você vai propor.

[55:57–59:55] (P1) ...mudança. Então, na amostra pedagógica, eu trabalhei a as culturas, né, indígena e africana. E aí eu não dei o conteúdo como um todo, mas é assim questão de respeito a diferenças mesmo, de eu falava muito com as crianças sobre o respeito. A gentileza com os amigos, tudo, mas sobre a pele, então eu trabalhei a pele, o tom de pele, os cabelos, né, todos os cabelos da das crianças. E aí eu trabalhei bastante a gente trabalha, riscadores, suportes, né, materiais assim na educação, no infantil do e aí bastante trabalho com tintas naturais, sabe? Então, bastante fotinho deles, então é oficina de argila. Então eu fiz essa amostra assim, né, falando sobre isso, ficou bonitinho. Depois eu te mando até o vídeo, para você dar uma olhada. E aí eu gostei bastante assim. E aí na SEMB, eu me inscrevi para fazer um minicurso que aí é o ensino, eu coloquei o título é o ensino, da cultura africana indígena na educação infantil. Aí depois eu te mando, eu te mando também o material para você dar uma olhada que eu acho que ajuda, né, em alguma coisa. Aí eu dei mesmo exemplos como que o que que eu faço, sabe? O que que eu faço? Fotos, coloquei os quem eu uso, quem eu mostro para as crianças, né? Então, bem assim, sabe? Coloquei tudo que eu faço mesmo. E aí eu aí esse minicurso que é um online, né? Então as professoras vão vendo, é um pouquinho mais fácil delas terem acesso também. E aí a aí eu vou fazer uma oficina que é de riscadores, suportes materiais na para a educação infantil. Só que aí eu quero já levar alguma coisa também, né? Não é sobre a temática, mas eu quero levar essa parte do que eu fiz com as crianças, o que que dá para a gente fazer com elas, né? E aí também vai ter a troca de experiência, que é mais apresentação, né? Do que que você fez tudo. E eu quero levar também a apresentação. Essa parte do minicurso eu dei uma enxugada para mostrar, né? Que é rapidinho para mostrar que eu fiz. Então, ah, não sei, Marcela, acho que todo canto que dá para pôr eu coloco, sabe? Vou colocando porque eu acho que é aí importante, acho que é tão pouco tempo para a gente, tão pouca coisa que

dá para a gente mostrar. E fora que me pegou muito aquela questão da chavinha do a gente não usa, a gente não vê, a gente não faz um merecimento, sabe, para essas pessoas. E aí eu falei assim: "Não, agora vou começar a usar até no meu no meu dia a dia, né?" E aí mudou, por exemplo, até a questão espiritual, por exemplo, né? Eu era de uma outra religião. Aí eu fui aí eu lembro que eu tinha crianças da matriz africana, né? E aí eu falei assim: "Gente, eu tenho que trabalhar sobre isso também. Eu era de uma religião, vim de uma família totalmente preconceituosa nessa parte. E hoje em dia é uma religião que eu que eu gosto muito e que eu participo, né? Então que eu já estou dentro também. Então falei assim, não, além de você ensinar as crianças, ensinar as pessoas, você tem que se auto ensinar. Então, e fica uma coisa, então, para mim agora, eu até brinco, né? Eu falo assim, para mim agora vocês são, se é como se chegasse o sagrado para mim, né? Então, pessoa negra, questão indígena, tudo para mim virou uma coisa muito do espiritual também, né? do sagrado assim ancestral e mudou vendo isso, né, as crianças. Então, hoje em dia eu não tenho medo. Antigamente a gente tinha mais medo, né, de falar sobre as religiões de matriz africana. Hoje em dia não tenho mais medo. Hoje em dia eu falo de orixá mesmo, sabe, nas aulas. Então é bem assim. Já teve professora que falou assim: "Olha, você não pode trabalhar isso que os pais não vão gostar". Eu falei: "Pera, tem a lei, tem tudo isso." Então eu já tenho até um documentinho assim de justificativa, sabe? Des justificativa mesmo, que eu deixo ali stand by se alguém vinho. Mas eu não nunca tive problema. Nas reuniões de pais eu converso muito sobre eu falo que eu vou ensinar sobre as diferenças, sobre vai ter várias religiões envolvidas e eu não, né? Vou conversar com as crianças. Então tem os pais evangélicos, tem os pais que que falam assim: "Nossa, professora, que legal, eu sou do terreiro tal, eu sou de coisa tal". E falo meio assim, falei: "Não, não precisa falar, você é de tal terreiro, pode mandar a criança tinha que vir com a guia, né? Queria vir com seria, ele pode mandar por proteção, está tudo bem". Então, sabe, para uma coisa muito além do estudar e dar oficinas do dar coisas para a gente, mas e agora o que que eu que eu uso de cultura aqui em casa? O que eu escuto? As quais são os artistas que eu escuto? Quem que eu estou escutando, né? Quem que eu estou vendo. Então, acho que virou uma chavinha assim que quando vira muito gostoso assim, né? É muito gostoso e é muito triste também que a gente começa a ver o que que tá acontecendo de verdade, né? Então acho que é mais isso, sabe? Assim do todo, desde da profissão, profissional até o pessoal, né?

Vai mudando assim, você tem que mudar uma coisa num todo. Se mudar só uma coisa ou outra, a outra coisa fica meio balanceada assim ainda.

[59:55–1:01:28] (Marcela Fernandes) Porque não é uma mudança no papel, essa mudança que a gente acha assim, ah, vou fazer um curso e aí eu vou, nossa, agora eu já sei tudo de afrobrasilidade e vou e tal. Mas às vezes é o nosso falar, é o nosso, é como a gente se vê às vezes, né? Tipo, aí o cabelo é o as cores que a gente usa, né? Mas tudo, os detalhes que a gente coloca ali uso de ornamentos e tudo vai influenciando também. Então, que legal essa questão também de você abrir assim essas conversas. Muito bom você ter um documento que te dá o respaldo. Isso é importantíssimo. Acho que é justamente aí que é a questão que eu acho que a escola muitas escolas às vezes não fornecem isso, né? o professor às vezes que é mais sagaz, ele vai lá e tal, mas tem escolas que às vezes nem te dá esse respaldo, já faz igual a direção que você falou, ó. Não pode falar, mas e...

[01:01:28–1:02:40] (P1) Eu não vou defender, né? Se precisar, eu não vou te defender. E eu quero mais para a frente também estudar para ser diretora, sabe? tudo. Eu quero ser aquela pessoa, eu falei assim, não é compromisso meu de falar assim para essa professora, se vocês ó, precisa trabalhar tal coisa, precisa fazer isso e eu vou dar o respaldo vocês precisarem, sabe? Eu estou aqui, tipo, né? Se se vier alguma coisa, pode mandar para mim assim que eu que eu respondo para vocês aqui na hora, né? Porque tem muita diretora não dá o respaldo, né? Tem diretora que fala assim: "Ah, der problema com os pais, eu não vou não vou me intrometer, vou deixar você com os pais". Aí antigamente eu tinha medo, né? Agora hoje em dia não vou converso, dou um jeito com os pais também, aí fica mais tranquilo...

[01:02:40–1:03:12] (Marcela Fernandes) E imagina assim, tem professores que têm desconhecimento sobre a lei 10.639 e a 11.645, que é focada, né, na população indígena. E como é importante para você saber sobre essa lei, você se, ela mudou a LDB, a lei de diretrizes e bases. A nossa, nosso chão de escola, ele tem por base essas, né, essas legislações também, né, e a gente precisa sim falar, né e o os professores também saberem que eles têm esse respaldo. Sim, né? Também não é falar qualquer coisa, né? Igual, ah, eu vou falar aqui que eu acho bonito, isso não é isso, né? Mas é você se acho legal esse seu caminho, você tem um interesse, tem uma, né, uma história tal de vida inteira, você busca a formação, você começa a conhecer, isso começa a mudar partes da sua vida e você vê o impacto disso também ali, a forma como você enxerga. As diferentes religiosidades, as falas, né, os

posicionamentos das famílias também, como isso ajuda, porque se for uma pessoa que está ali só no papel, ah, está, aprendi ou fiz um curso, você não vai ter esse aparato, né? você não vai ter essa força de certa forma, né? Uma força ali de permanecer, né, nessa luta e nesse discurso, né? Mas muito, muito legal.

[01:03:12–1:04:56] (P1) mas isso mesmo, né? Essa questão, se a gente fica só lá no quando tava só na mais parte de aprender assim, sabe? De fazer curso, isso, aquilo, eu não via muito, né? Porque eu falo assim, aí não é uma coisa, não é uma vivência minha hoje em dia. É, né, assim, então, muitas vezes eu ia ensinar a questão das dos orixás, por exemplo, né, na escola, assim, mostrar para as crianças, aí os pais falam: "Nossa, mas todo mundo aqui não tem um pai de terreiro, não tem um pai". E aí hoje em dia eu falo assim: "Não, mas eu tô dentro ali, então eu tenho que ensinar além de vocês, a minha também, de todo mundo, né?" Então hoje em dia assim mudou, né? Porque aí além do viés profissional, tem um viés pessoal. E aí a gente vai, né, vai colocando, aí você vai achando pessoas que são iguais assim, tão ali dentro também e aí você consegue falar sobre, né? Agora antigamente e as pessoas percebem quando você tá quando você tá com medo, né? Quando você tá insegura, eu acho que quando você tá insegura, a fala: "Ah, ia lá". Agora quando você tá segura, você fala: "Não, eu sei do que eu tô falando, sei do que eu tô fazendo". Aí muda, né? Muda

[01:04:56–1:06:08] (Marcela Fernandes) Muito bom, muito bom. Bom, ó, já quase 9:10. Eu agradeço de coração suas falas. Amei conhecer a sua história. Acho que vai dar um caldo legal aí no meu texto final. Uma coisa, você chegou a assinar aquele termo que eu passei para lá no Polo no semestre passado? Um texto falando, da proteção das suas informações, fique tranquila com relação às suas informações, ao uso desses dados do questionário e ao uso dos dados da entrevista, respaldado pela Universidade, pela UNESP, não vai ter o seu nome divulgado, não vai ter essa divulgação para você ficar tranquila com relação à confidencialidade, né? Se você não assinou, aí a gente pode marcar um dia se eu posso ir à sua escola ou quando você conseguir no polo, eu posso deixar no polo também e aí você assinar para você ter esse respaldo da universidade e que você fique tranquila com relação aos dados, né, e à informações que você passou tanto no questionário quanto aqui na entrevista.

[01:06:08–1:06:46] (P1) É, não sei, Marcela se quiser, não sei se dá para ser, se você quiser mandar para mim também, eu ponho a assinatura digital também para mim não tem problema não. Bom, aí depois eu te mando também o os materiais aí se você

quiser usar depois pra parte de alguma informação, sabe assim de como que usa recurso, alguma coisa

[01:06:46–01:06:52] (Marcela Fernandes) Perfeito. Legal. Que legal. Quero sim.

[01:06:52–01:08:00] (P1) Lá que está falando um pouquinho também, aí você fica à vontade.

[01:08:00–01:08:04] (Marcela Fernandes) Manda o vídeo aí. Se você puder mandar também sobre o minicurso que você vai fazer, quando que vai...

[01:08:04–01:08:20] (P1) Acho que dia um vai ser a apresentação, dia três vai ser o não, o vai ser a oficina e dia três vai ser a apresentação. Aí o minicurso é online aí é durante é eu acho que eu acredito que a eu acho que sim, tem mudo lá da prefeitura, né? Eu não sei se às vezes entrar na SEMB, você vê SEM 2025. Se você tiver acesso ao *Moodle*, talvez dê, talvez eles consigam liberar.

[01:08:20–01:08:31] (Marcela Fernandes) Mas acho que essa formação é legal. Por exemplo, você tá propondo, né, algumas práticas que são práticas antirracistas numa formação desse núcleo da Prefeitura de Educação. Muito legal. Depois se você puder mandar lá, eu queria também adicionar isso no, né, no restinho também. Muito bom, muito obrigada pelo seu tempo. Amei, amei te conhecer mais. Que você precisar, conta comigo, tá bom? se você precisar...

[01:08:31–01:08:32] (P1) Sim. Mando.

[01:08:32–01:08:40] (Marcela Fernandes) ...isso de ajuda aí você espera que você tente de - mestrado etc., porque eu acho que pessoas que têm essa linguagem, essa, né, esse pensamento, precisam estar num lugar de formação acadêmica. Acho muito importante e te agradeço assim de coração por ter participado do questionário e dessa entrevista também, tá bom? Obrigadão pelo seu tempo.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 2

Participante 2

Data: 12 de outubro de 2025

Duração aproximada: 1h 5min 52s

Transcrito Via *Google Meet*

Editado por: Marcela Fernandes

[00:00–00:56] (Marcela Fernandes) daqui a pouco os meus chegam aqui também. Bom, agora já está gravando. Ah, eles são. Daqui a pouco eles pulam aqui atrás, quer ver o que tá acontecendo. Então, muito obrigada por fazer parte. E, eu queria que você começasse falando um pouco da formação e da área que você trabalha, né? Isso que a gente acabou de falar, tipo da aula no municipal e falar também um pouco da sua formação.

[00:56–04:00] (P2) Está bom. Eu que agradeço o convite, Bom, minha formação, ela começou no magistério. Eu fiz Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), né? E logo em seguida eu comecei a fazer pedagogia. Eu fiz tinha experiência, né? Porque lá no CEFAM a gente faz muito estágio, né? Já dava aula no estado também de primeiro ao quinto, né? Aí depois fui dar aula no CEFAM. Aí quando o CEFAM teve que fechar por causa da lei, né, que exigia que as pessoas tivessem o ensino superior para poder dar aula, aí eu resolvi, na verdade assim, quando eu acabei o magistério, eu já resolvi fazer pedagogia, né? Aí quando o fui dar aula lá e o CEFAM fechou, aí eu resolvi fazer educação física. Fiz um semestre só, mas não me adaptei. E no ano seguinte eu fui dar eu fui fazer arte lá na Universidade Sagrado Coração (USC), né? Aí eu fiz artes cênicas com especialização em educação artística, né? E assim, a Artes Cênicas me deu uma bagagem muito grande assim, sabe? A questão, eu tive uma professora muito boa, Auria Gali, que ela trabalhava expressão corporal, dança, então tive uma base muito boa nessa parte de dança. Acabando a artes cênicas, eu fui fazer especialização em teatro e dança, pedagogia do teatro e da dança. Quando eu, o CEFAM fechou em 2005, 2006 eu passei no concurso da prefeitura para trabalhar no fundamental um, eu como pedagoga, né? Eu trabalhei até 2012 como pedagoga na prefeitura, alfabetizando. A minha experiência maior era com o segundo ano, né, na alfabetização mesmo. Aí quando eu terminei a Artes Cênicas, eu passei para a arte. Então, 2013 eu comecei trabalhar como

professora de arte na rede também, né? Aí deixei de trabalhar como pedagoga e comecei a trabalhar como professora de artes. E tô aí já há 19 anos na rede, né? E desde 2013 como professora de arte.

[04:00–04:08] (Marcela Fernandes) Ai, que demais. Mas é incrível como a gente vai fazendo cursos, né, e de repente vai abrindo os caminhos aí pra gente, né, nas áreas, a gente vai experimentando outras coisas. E você sempre se interessou assim por arte ou foi só quando você foi para a graduação, né, ou você sempre teve assim alguma coisa com a arte? Como foi a sua...

[04:08–04:10] (P2) Sim. Eu sempre sim.

[04:10–04:24] (Marcela Fernandes) ...história com a arte?

[04:24–07:04] (P2) Então, assim, enquanto aluna mesmo, ah, do da quinta série em diante, assim, eu já trabalhava com teatro na escola dança, tava sempre envolvida, né? todos os projetos de teatro e dança que tinha no fundamental um era o Clodoaldo, né, que que é professor de português na acho que na Unesp a pra gente, eu era do curso noturno, então ele sempre trazia teatro e a professora Helena de educação física também, ela trabalhava dança, mas eu não sei se ela faz muito tempo, né? Não sei onde ela tá agora. e sempre tive envolvida. Daí fui, fui, fui estudar no CEFAM e o CEFAM também, né, tinha todo esse movimento, tinha, né, tinha muita aula de arte, tinha muito teatro, muita dança, a professora Azul, né, fazia, dava aula pra gente. Então, a gente fazia muita coreografia, né, apresentava muitos trabalhos assim com relação ao corpo e tinha muito cenário figurino, né? Eu fiz o teatro de uma bruxa lá no CEFAM, que eu era uma bruxa, tudo depois me redimi, né? Foi um teatro que a gente escreveu junto, eu e as colegas, né, de sala, misturava várias histórias juntos. Então, a gente tava sempre fazendo cenário figurino, encenando e eu tava sempre envolvida nisso, né? Então, e aí a quando eu fui fazer a pedagogia, eu tava fazendo pedagogia, eu me interessei pelo curso de artes. A Made, que, né, não tá mais com a gente, mas ela fazia umas coisas legais assim, sabe? E eu vi ela nos corredores, conversava com ela e até inclusive na época eu era casada e falei, né, tava terminando pedagogia, falar quero fazer arte. Ele falou: "Ah, não, você não vai fazer, pode esquecer, tal". Aí eu entrei, eu entrei na, antes de entrar na prefeitura, eu fui lá, me inscrevi, fiz o vestibular, peguei o mínimo de crédito, comecei a fazer, aí eu passei na prefeitura, aí eu consegui pegar todos os créditos e pagar com o salário da prefeitura, né, quando eu entrei. Então, pegava o meu salário e dava todo na USC. e fiz o meu curso de artes cênicas, né? E assim...

[07:04–07:06] (Marcela Fernandes) Nossa, que demais...

[07:06:07:36] (P2) Eu aí fui a melhor coisa que eu fiz. Às vezes eu levava as meninas comigo, minhas filhas, às vezes eu deixava com ele. Arrumei babá também. As freiras brigavam comigo, as irmãs brigavam comigo porque eu levava, sabe? deixava lá na sala de convivência às vezes. E assim eu fui indo e fiz o meu curso de artes cênicas.

[07:36–08:08] (Marcela Fernandes) Lindo. Olha que é tanta luta, né? Ainda fazendo esse recorte, né, de você ser mulher, mãe, aí enfrentou o não, né, do companheiro, já tinha essa barreira que você podia ter desistido, por exemplo, né, de algo que você queria, de algo que você gostava. E aí, aí depois a questão dos filhos, com quem deixar, nossa, quantas quantos recortes, né?

[08:08–08:56] (P2) Então, tem já na pedagogia eu comecei a fazer teatro e aí eu levava a Livia também, que é minha mais velha, né, de 29, eu levava comigo porque era de sexta, sábado e domingo, né? Ou eu deixava com ele ou eu levava comigo. Então, mas assim também foi assim um ato libertador também, né? né, que eu tive problemas no casamento. E aí eu falei: "Não, a partir de hoje eu vou fazer o que eu quero, eu vou estudar e vou fazer minhas coisas". E entrei para o teatro, né? E foi assim que eu fui, fui desafiando, né? Também fui desafiando um desafio aqui, outro desafio ali e fui fazendo tudo que eu que eu planejei, né?

[08:56–08:58] (Marcela Fernandes) Para ser feliz, né? Porque a gente passar por tudo...

[08:58–09:00] (P2) Não. Sim.

[09:00–09:29] (Marcela Fernandes) ...isso e, né, não fazer o que a gente gosta é complicado, né? Ai, que lindo, seu que linda a sua trajetória. E passando agora para as questões, né, ligadas ao conteúdo da minha pesquisa, eu vou trazer alguns questionamentos mais voltados às questões raciais, né, na escola. E nessa formação, você teve algum curso ou você fez alguma formação dentro da escola, algo específico que falava das relações étnico-raciais, que falava, por exemplo, de racismo, ou de ações, né, para a diversidade? Teve algum curso que você fez assim dentro dessa.

[09:29–10:32] (P2) Sim, diretamente não, né? Assim, eu no CEFAM eu aprendi bastante sobre a história, né? História dos indígenas, história dos africanos, né? Uma professora muito boa, esqueci o nome dela, vou lembrar. E ela trabalhou muito bem essa questão, né, de identidade também. Então assim, eu, né, inclusive eu tenho um, meu avô era negro, minha bisavó africana, liberta, né, escravizada aqui no Brasil.

Então assim, tanto no magistério como na no curso de arte, teve um trabalho voltado para essa questão de identidade folclore da família. Então, onde eu fui pesquisar a minha família, né, as brincadeiras que a gente fazia e aí envolveu toda essa questão, né, de dos meus antepassados, assim, mas assim, diretamente, diretamente não, mas indiretamente assim é na faculdade e no CEFAM mesmo, né, a gente já tinha essa...

[10:32–10:34] (Marcela Fernandes) Entendi.

[10:34–11:22] (P2) Essa da conscientização, né, de da diferença, de não achar que, né, não julgar o outro pela cor da pele e tudo mais e saber que nós não somos, né, a gente, eu assim, né, já tive discussões com pessoas negras até por eu falar que eu não me sinto branca, uma mulher branca, né, que eu sou neta de um uma pessoa negra e tem os traços, né, cabelo aqui, cabelo liso, né? Mas eu, né, não me sinto totalmente, né, mas sou em questão a aos negros, né, eu sou branca, até tenho alguns privilégios por ser...

[11:22–11:26] (Marcela Fernandes) Sim. E pensando nessa sua ancestralidade...

[11:26–11:28] (P2) Branca.

[11:28–11:40] (Marcela Fernandes) Como isso te influenciou assim na escola? Você, porque me parece assim que foi você depois de pesquisar, né, sobre a sua família que meio que acendeu assim alguma coisa pela sua fala agora. Pareceu um pouco isso. Foi como foi como que se deu...

[11:40–12:24] (P2) É, na verdade não só com a pesquisa, né, mas tipo, eu fui criado por uma tia que era negra, Tinha meus primos negros, né? Meu irmão, apesar dele não se se julgar, ele é negro, né? Então, a minha mãe também, ela é, não se fala mais mulata hoje, né? Mas a minha mãe é bem morena e ela também não gosta, né, dessa questão. Mas eu sempre convivi com pessoas assim, né, com pessoas negras. E eu não tive esse preconceito. Eu fui amamentada por uma vizinha que era, né, negra. Porque assim, eu fui morar com a minha tia, eu tinha 16 dias. Então, foi a vizinha dela que tinha também dado a luz, que me amamentou, né? Então, assim, assim, sempre, né, tive essa ligação, ligação com o meu avô também quando era criança, né? Convivi bastante com ele. Então, assim, acho que tudo isso, né, contribuiu para eu ter essa visão que eu tenho hoje, sabe? assim, não ter esse preconceito que muitas pessoas têm...

[12:24–13:44] (Marcela Fernandes) E na escola, agora falando já dessa sua trajetória que é 19 anos, né, que você tá na área do ensino, da educação básica, na escola você já presenciou ou você já soube de questões ali, de racismo na escola, seja com

coleguinhas, né, ali na sala de aula ou até professores, de algum uma maneira tendo ações...

[13:44–14:16] (P2) É. Ai, sempre tem, né, essa questão com os professores eu não vejo, né, não, nunca cheguei presenciar assim, né, se tem alguma coisa bem velada assim. Mas com relação aos alunos, eles sempre têm, eles estão sempre fazendo bullying ou eu trabalho bastante essa questão em sala, mas assim, às vezes parece que não, às vezes eles fazem até e depois pede desculpa, sabe? Até, às vezes até o próprio aluno negro teve um caso de dois alunos negros e ele a xingou de macaca, mas ele também é negro, sabe? E aí foi conversada, ele chorou, pediu desculpa, né? Mas até entre eles tem, até, né? Entre os alunos negros tem, sempre...

[14:16–14:19] (Marcela Fernandes) E infelizmente, né? E na sua equipe...

[14:19–15:02] (P2) Tem.

[15:02–15:17] (Marcela Fernandes) ...de trabalho. Aí falando mais hoje, né, não precisa ir também, né, nas equipes anteriores, mas nessa equipe que você tem hoje pedagógica, tem mais professores negros ou você percebe assim que são mais pessoas brancas, né?

[15:17–15:36] (P2) Lá mescla bastante. Tem vários professores negros, como tem os professores, né, brancos.

[15:36–15:44] (Marcela Fernandes) E você percebe que tem essa conversa por exemplo, mesmo sendo um professor de uma área matemática, por exemplo, e tal, você percebe esse interesse em falar das questões raciais na escola ou é mais algo assim como você, eu percebo que é bastante pessoal, né? Você tem uma história, você aquilo te impacta e aí você leva isso para a sua prática. Mas na equipe assim, você sente que você tem liberdade assim para falar, né, ou para propor um projeto com os outros...

[15:44–16:24] (P2) Ah, na minha escola, na minha escola tem sim bastante essa abertura assim. Os meus professores são bem são bem conscientes assim, abraçam os projetos lá. Eu acho que é uma escola diferenciada, né, o...

[16:24–16:32] (Marcela Fernandes) Legal. Tem algum projeto que te marcou dessa área assim de relações étnico-raciais? Algum, sei lá, algum estudo que vocês fizeram ou uma apresentação teatral, por exemplo? Teve algo assim que foi marcante, foi legal? Você viu que os alunos se engajaram?

[16:32–16:48] (P2) Um projeto. Nós apresentamos agora dia 7 na escola e dia 22 a gente vai apresentar lá no municipal no...

[16:48–17:12] (Marcela Fernandes) Que legal. Conta um pouquinho sobre como foi.

[17:12–20:02] (P2) Arteando. Eu trabalho, eu faço um trabalho de danças, Danças brasileiras. Em 2023 eu trabalhei algumas danças, né? O samba de roda, o Siriri, o carimbó. E esse ano a gente fez a pesquisa relacionada à capoeira, então danças na capoeira, né? Aí nós fizemos puxada de rede, o frevo, o samba de roda e a capoeira em si, né? Que é capoeira, no caso, não é uma dança, mas eu explorei essa questão, né, na dança mesmo, na coreografia, né? E assim foi um trabalho que eu já venho fazendo desde o começo do ano com eles. Eu comecei com brincadeiras indígenas, né? E assim, depois que tirou o celular das crianças, houve assim uma necessidade de, né, de fazer alguma coisa. E aí nas minhas aulas eu trabalhei, então eu ia para o pátio com eles, a gente pesquisou as brincadeiras, a gente fez várias brincadeiras e assim a princípio era só sexto e sétimo ano. Aí os outros viram e começaram a pedir, né? E a aí se acabou se estendendo para todos. Eu e esse e esse projeto também da capoeira era tarde, né, no ATPI. Aí os da manhã viam, os da tarde via, começaram a pedir, faz com a gente também, faz com a gente também. E aí eu acabei estendendo. Então o primeiro, o segundo bimestre foi danças, brincadeiras indígenas e o segundo bimestre eu trabalhei brincadeiras africanas no pátio também, sabe? E com os anos eu trabalho um projeto que chama Africanidades. Então é são 10 livrinhos, uma coleção de 10 livrinhos que falam sobre a cultura africana aqui no Brasil. Então, eu fiz esse trabalho com os 9os anos e aí surgiu aí nós fizemos a coreografia, né, trabalho de corpo, ensaio, tudo mais, tanto da capoeira como do frevo, do samba de roda. E sempre trazendo para essa questão, né, da valorização da pessoa negra, né, da cultura mesmo, de tudo que veio. e essa junção, né, da cultura indígena, africana com a cultura do homem branco também, dos europeus. E aí foi esse trabalho que eu fiz, no terceiro bimestre, segundo e terceiro bimestre.

[20:02–20:08] (Marcela Fernandes) E você teve alguma situação assim em que você percebeu que você precisava aprofundar ali a conversa, né? Teve algum tipo assim...

[20:08–21:32] (P2) Teve sim, teve sim, porque eu tive que explicar assim, né? Eu expliquei várias questões, né, relacionadas à capoeira, ao a puxada de rede e tem vários alunos até, principalmente, né, alunos negros assim, não se envolveram muito com a de religião, né? Então assim, ah, eu não posso porque minha religião não deixa, eu não posso porque isso é macumba, né? Então eu tinha que explicar, gente, isso é

assim, assim, assado. Aí falava sobre a religião, falei sobre a questão do racismo e tudo mais, né? Tive que aprofundar várias vezes em várias questões por causa disso mesmo, questão do preconceito. Muitos pais não deixam, não autorizam a criança dançar. Às vezes a criança quer dançar, teve criança que até começou a ensaiar, mas aí na outra aula veio, ai professora, não vou poder porque minha mãe não deixou, porque meu pastor não deixou, entendeu? Então tem essa questão e aí tem a questão da gente, né, chegar e falar mesmo, gente, é assim, assim, assim, a religião é assim, assim, assim, por que tem isso? Porque tem aquilo, né? explicar. Então, todas as aulas tinham que...

[21:32–21:35] (Marcela Fernandes) Desmistificar...

[21:35–21:38] (P2) Aprofundar mesmo essas...

[21:38–21:42] (Marcela Fernandes) ...né, de certa forma, porque vocês perceberem que é...

[21:42–21:44] (P2) ...questões, desmistificar de certa...

[21:44–21:48] (Marcela Fernandes)a cultura, né, que tem a ver com a cultura, não tem a ver com o ritual em si, né? Legal. E aí...

[21:48–22:06] (P2) ...forma e explicar para eles, porque não tem uma religião melhor que a outra, não tem, né? Todas têm o mesmo objetivo, né? e expliquei a questão do sincretismo, né? A questão deles não poderem praticar a religião deles. Tinha tem todas essas questões.

[22:06–22:14] (Marcela Fernandes)trazer essa questão do racismo religioso, né, que a gente às vezes pensa assim, ah, intolerância religiosa, mas quando você olha, você vê que é ainda a relação de racismo, impedindo-os de aprenderem, porque não...

[22:14–22:17] (P2) Sim. Sim.

[22:17–22:22] (Marcela Fernandes) ...é você acreditar naquilo, ter a fé, não é, mas é aprendizado, né? Mas é importante.

[22:22–22:44] (P2) Quando eu comecei a fazer o trabalho sobre matrizes africanas, uma mãe escreveu um bilhete para o coordenador falando que a filha dela não iria assistir as aulas por causa disso, que ela não queria que o filho dela, que a filha dela tivesse contato com esse tipo de aula. Aí eu falei para ele, falei: "Não, pode falar para essa mãe que ela vai se porque é lei tá na lei, né? E não tem como ela querer proibir uma coisa que é lei. Ela pode não participar, mas ela vai tá, né? Não tem essa aí, né? Aí até falaram: "Ai, tira da sala, não vou tirar da sala, né? Não, não tem como. Faz

parte. É lei, eles vão, eles vão estudar assim. Não é, eu não obriguei assim a dançar, né, a participar, mas não tem essa do pai de fora e...

[22:44–22:56] (Marcela Fernandes) E legal que você citou agora a lei. Então a gente tem a lei 10.639 e temos a 11.645, você se apropriar dessa lei, que eu vejo que...

[22:56–22:59] (P2) Sim.

[22:59–23:32] (Marcela Fernandes) ...você se apropriou, né? Você citou ali, né? Essas mudanças na LDB, você teve alguma formação sobre a lei, algo na escola? Ó, gente, nós temos aí tem mais de 20 anos essa lei, né, de valorização e de ensino da história africana, afro-brasileiras, indígena. E vocês têm liberdade, tá? ou você se apropriou dela, você estudou a lei, você fez um...

[23:32–24:24] (P2) Então, eu fui professora de estrutura no magistério, né? Então eu trabalhei todas essas leis com os alunos, né? Então já venho com essa bagagem também, né? De bastante...

[24:24–24:40] (Marcela Fernandes) curso, de compreensão, né...

[24:40–24:42] (P2) ...tempo já.

[24:42–24:44] (Marcela Fernandes) das bases da escola, né, do que que a gente pode se amparar. Muito...

[24:44–24:48] (P2) É sempre às vezes nos ATPC, né? que é coletiva, sempre tem também alguma discussão, trazem, né, alguma coisa pra gente ao longo desses 19 anos, né, de eu ter estudado alguma coisa...

[24:48–25:00] (Marcela Fernandes) legal. Muito legal. E você citou...

[25:00–25:12] (Marcela Fernandes) ...também que teve essa retirada, né, dos celulares...

[25:12–25:16] (P2) Ah sim.

[25:16–25:29] (Marcela Fernandes) ...e a tecnologia. E aí a gente, o celular ele se encaixa nessa tecnologia digital, né? Elas se inseriram na escola, né, na estrutura da escola. né? Então, a gente tem os tablets, tem os notebooks, tem os celulares e nessa formação você teve acesso assim a a partir das tecnologias, por exemplo, um curso EAD, né? Ou você viu nas redes sociais alguma coisa que te ajudou na sala de aula, né? Você percebeu as tecnologias digitais em algum momento como parceira?

[25:29–25:32] (P2) Eu sempre, eu sempre busco assim, sabe? Eu...

[25:32–26:00] (P2) ...sempre pego vídeos no YouTube e passo para eles, né? Como eu não tenho essa disponibilidade de viajar para uma aldeia aí, né, para uma comunidade e tudo mais, então eu tô sempre pesquisando com eles, né, na internet,

já usei muito celular para eles pesquisarem fotos, imagens. Às vezes eu uso, mesmo sendo proibido quando precisa, eles...

[26:00–26:05] (Marcela Fernandes) Uso pedagógico...

[26:05–26:44] (P2) ...né, uma aula mais diferenciada. Eu uso, a tecnologia me ajuda bastante. Na prefeitura teve alguns cursos, né, relacionado à tecnologia, tinha sala de informática antigamente, isso era muito bom, porque a gente fazia projetos na sala de informática, né? Fazia projetos escritos com desenho e tudo mais. E agora a gente não tem, né? Ficou sem, porque cada governo que passa muda, né? Mas eu uso bastante sim, viu, as tecnologias para auxiliar na minha aula e tudo que tem também assim que aparece no Instagram, tudo mais, eu tô sempre acompanhando...

[26:44–26:47] (Marcela Fernandes) E quando a...

[26:47–26:50] (P2) ...também. E leitura de livros também...

[26:50–27:14] (Marcela Fernandes) ...gente sim, tem algum material específico assim que você tipo, nossa, isso aqui me ajuda muito, né, na aula. Você já citou o *YouTube*, mas tem algum jogo, alguma plataforma assim...

[27:14–27:22] (P2) Não, o jogo...

[27:22–27:30] (Marcela Fernandes) ...específica? É mais solto...

[27:30–27:36] (P2) ...eu não é, eu não tenho não tenho muito assim. Tem vários livros, eu não tô com eles aqui agora, mas tem esse...

[27:36–27:39] (Marcela Fernandes) ...livros.

[27:39–27:46] (P2) Africanidades que eu uso bastante, tem alguns relacionados também à questão, né, na da África.

[27:46–27:54] (Marcela Fernandes) Legal...

[27:54–27:56] (P2) Tem vários livros, sim...

[27:46–29:28] (Marcela Fernandes) ...porque se a gente for ampliar a o conceito de tecnologia, a gente tem as tecnologias digitais, a gente tem as tecnologias ancestrais, esses fazeres, né? Os fazeres ali, manuais também. E a gente tem as tecnologias ancestrais. E são essas tecnologias que os nossos, como você falou, né, os muito bem, os nossos antepassados, né, as brincadeiras, essas brincadeiras que se transformam em técnicas, né, e você percebe essas tecnologias ancestrais também como aliadas, né, porque a gente é meio às vezes folclórico, né, a gente coloca, por exemplo, muitos, né, colocam a capoeira como algo folclórico e aí só trabalha a capoeira no mês de novembro, né, na consciência negra. Mas como essas tecnologias elas podem, essas tecnologias ancestrais elas também podem ser uma grande

ferramenta em sala de aula, né? E aí você se apropria, né? Pelo que eu percebi, você se apropriou da capoeira, de várias danças. a partir da capoeira, você trouxe frevo, você trouxe outras linguagens, né? Você consegue falar um pouco mais sobre essa sua prática, porque é uma tecnologia, né? A capoeira é uma tecnologia ancestral, foi proibida, foi marginalizada, né? Mas é uma tecnologia também, né? E você queria que você falasse um pouco mais aprofundadamente desse do uso dessa tecnologia na...

[29:28–29:40] (P2) Sim. Então... assim, a gente a gente pesquisou histórias, tem o *Spotify*, né? Tem um, tem uma história que chama...

[29:40–30:08] (Marcela Fernandes) Escola. Como chama? Minha cabeça foge. É um podcast...

[30:08–31:52] (P2) Assim. Calunguinha, não, Calunguinha é uma história cantada, né, que ele traz a história do besouro, Mangá. E eu, né, a minha prática, né, faz muito tempo que eu pratico, então eu levei a minha prática. Então eu fiz capoeiras com eles, levei instrumentos, levei atabaque, pandeiro, ensinei eles tocar atabaque, pandeiro, berimbau, tem um berimbau mais velho que eu tenho. Que inclusive eles quebraram toda a cabaça, aí eu remendei com fita e estamos usando, sabe? Então assim, a gente pesquisou bastante, sabe, as coreografias. Aí eu levei para eles a história da capoeira, né? contei, sobre o mestre Bimba, mestre Pastinha, essa questão, né, até mesmo da capoeira ser proibida e hoje ela é um patrimônio da eh brasileiro, né, e refriso bastante para eles a questão da capoeira ser genuinamente nossa, que é a única luta que nós temos assim, que, né, porque tem o judô, tem o karatê que todo mundo prático, tem *muay thai*, isso e aquilo, mas a capoeira não. Como é? Nossa, ela nasceu aqui no Brasil, mesmo e hoje ela ganhou o mundo todo, né? Então assim, mas eles por si mesmo, o interesse de muitos, sabe? Eles gostam muito, eles pedem, até os pequenos eles iam pedir aula de capoeira. Então a gente, eu abria mesmo, puxava as carteiras dentro da sala de aula, abria a roda de, né? fizemos roda, bastante roda e foi bem prática mesmo as aulas, né? Teve a pesquisa, mas teve bastante prática mesmo, né? Prática...

[31:52–31:56] (Marcela Fernandes) Legal, muito...

[31:56–31:58] (P2) ...corporal mesmo.

[31:58–32:08] (Marcela Fernandes) ...legal.

[32:08–32:46] (P2) ...mostrei também para eles, né? O maculelê, inclusive o maculelê eu não consegui desenvolver, eu ia desenvolver com o nono ano e eles começaram aí no projeto, depois eles abandonaram, né? Mas assim, teve uma certa resistência

que a maioria do pessoal que tava indo no projeto à tarde, eles eram católicos e aí eles acharam que o maculelê, né, pelo a vestimenta e tudo mais, aí abandonaram, falei, mas acabou não dando tempo mesmo de desenvolver, porque o maculelê ele é bem, ele é difícil, né? Então tem que precisar muita prática, então não deu tempo. Mas assim teve um abandono assim por...

[32:46–32:56] (Marcela Fernandes) Hum... Então é um desafio, né, essa questão.

[32:56–32:58] (P2) ...preconceito.

[32:58–33:03] (Marcela Fernandes) ...da religião, né, é bem.

[33:03–33:10] (P2) ...desafio. É um desafio. É, é, o que mais eu, assim que foi mais desafiador foi a questão do preconceito religioso, assim, que muitos que gostariam até de participar e não...

[33:10–33:17] (Marcela Fernandes) ...desafiador. É uma coisa, eu vejo muito isso também na escola, um vai desmotivando o outro, né? Às vezes aquele que quer, tem aquele que quer, tal, aí o outro chega e fala alguma coisa, aí o colega, ah, nossa, aí...

[33:17–33:19] (P2) Aí...

[33:19–33:21] (Marcela Fernandes) ...já fica com medo, né?

[33:21–34:00] (P2) ...é, é porque esse nono ano eles fizeram comigo no estavam no sétimo e eles fizeram comigo as danças lá, né, do carimbó, do Siriri e do samba de roda, assim, eles participaram efetivamente. Aí quando chegou no nono ano, aí eu tenho essa questão do nono ano, não sei o que acontece. Chega no nono ano, eles não participam. Não sei se também, porque eles começaram a fazer vários cursos e vão atrás de vestibulinho e tudo mais, eles acabaram abandonando também. Mas um pouco também foi pra questão do dessa questão...

[34:00–34:04] (Marcela Fernandes) ...preconceito. Uhum...

[34:04–35:02] (P2) ...religiosa, conceito religioso até não, na verdade você perguntou se tinha, né? Até teve um professor lá assim que quando eu levei o Atabaque, que a gente tava ensaiando na sala do lado, ele começou a tirar o sarro, perguntar se eu tava fazendo macumba, sabe? Teve assim uns comentários nesse tipo assim. Aí você tem que levar um jogo de cintura e não discutir com a pessoa, né? Mas falar: "Não, tô trabalhando com a poeira, né? Tô trabalhando o toque do ataque na..."

[35:02–35:04] (Marcela Fernandes) Habilidades diversas, né? Porque as habilidades que a gente trabalha em arte são diferentes da língua portuguesa e outras habilidades, mas são habilidades essenciais pro desenvolvimento, né, do ser humano. a gente desde...

[35:04–35:07] (P2) ...capoeira.

[35:07–35:16] (Marcela Fernandes) ...socioemocional, né, por exemplo, esses alunos que ficaram, né, teve que eles debandaram, tal, mas esses alunos que ficaram com certeza vão ser humanos melhores porque...

[35:16–36:38] (P2) Ah, então eu ia eu ia citar isso também. Muitos alunos que vieram, inclusive assim, o que motivou eles foi quando eu trouxe atabaque, eles estavam assim meio que querendo abandonar o projeto, sabe? E aí o Gil me emprestou um atabaque, inclusive nem é um atabaque próprio pra capoeira, que é o do Maracatu. né? E aí e assim muitos que praticam a religião de matriz africana eles ficaram endoidecidos, eles sabem sabiam tocar alguns toques e ijexá e tudo mais, sabe? Aí eles vinham e era uma loucura assim, a tinta ter que tá controlando um pouco porque às vezes dois, três queria tocar ao mesmo tempo, falava: "Não, gente, é um de cada vez", sabe? assim, estimulou muito e eu tava assim tentando que comprasse o atabaque de madeira, né? Já fui atrás tudo, só que a diretora aposentou, ela falou: "Agora não vou poder comprar porque eu vou ter que fechar, não sei o quê". Ver com a próxima gestão agora. Mas a apresentação já tá aí, vai com o do Maracatu mesmo. Mas assim, em compensação, muitos vieram de religião de matriz africana...

[36:38–36:43] (Marcela Fernandes) ...identificaram, né, de tantas coisas que a escola exclui, né, teve uma que eles se identificaram ali, que eles viram, né, a cultura deles, né, que interessante.

[36:43: 36:47] (P2) Sim. a maioria que veio participar também foi por causa disso assim que dos meninos principalmente que já tocam a atabaque no terreiro...

[36:47–37:20] (Marcela Fernandes) Sentiram um lugar, de pertencimento. Que legal. E olha que riqueza, né? Se mesmo aqueles que não pertencem a essa, né, essa cultura em si, né, familiar ou religiosa, se eles ficassem, eles iriam aprender a lidar com a diferença, né? Então são habilidades tão poderosas que a gente trabalha, né, quando a gente traz esse assunto. E infelizmente a gente esbarra em algumas coisas, mas olha que ser humano melhor seria, né, se você aprendesse a lidar com aquilo que é diferente do seu, da sua cultura, né, seja a cultura familiar, seja a cultura religiosa, que riqueza de ser humano a gente conseguiria desenvolver, né? Então eu te encorajo.

[37:20–38:16] (P2) Mas eu acho assim, só do fato deles estarem ali presenciando, vendo ensaio e tudo mais, eles já estão tendo uma outra visão, né? Eles não precisam participar, eles só de observar também, eles estão aprendendo, eles estão, né? E muitos com vontade até, né, de participar e...

[38:16–38:32] (Marcela Fernandes) Sim.

[38:32–39:00] (P2) ...não participar. Teve um aluno que ele tava tocando o toque do da puxada de rede, ele falou: "Professora, eu sei tocar atabaque". Eu falei: "Ah, então aí ensinei ele a puxada de rede, né?" Aí na outra ele veio: "Ah, minha mãe não deixou, vou ter que parar". Acho que ele ensaiou umas duas, três vezes só, uns três semana seguida. Depois ele falou: "Ai, minha mãe não me deixou, eu vou ter que parar, não posso tocar isso aí". Então assim, é triste, né?

[39:00–39:12] (Marcela Fernandes) ...sim. Era alguém motivado, né? Alguém que...

[39:12–39:16] (P2) Infelizmente ele tinha tem todo jeito de tocar, tocava...

[39:16–39:19] (Marcela Fernandes) ...queria.

[39:19–39:24] (P2) ...bem, porque tem aluno que não consegue, não tem essa coordenação. Tem aluno que pega super bem. Ele pegou bem.

[39:24–40:27] (Marcela Fernandes) E além dessa estratégia assim que você utilizou naquela questão da carta, né, que a mãe mandou, que é de você conversar com a gestão sobre a lei, né, você trouxe, enfatizou bastante, nós temos uma lei e tal. Com os alunos você usa a estratégia de conversa, né? Você tenta conversar, mas em algum momento você percebeu que, por exemplo, quando você trouxe um vídeo, né, você fez a prática e aí trouxe algum outro elemento, né, e incluiu também a tecnologia, você percebeu algum tipo de interesse assim dos alunos maiores nesse sentido das expressões ou você viu que foi a prática na quando você foi pra prática. Eles tiveram um pouco mais de resistência, né? Como foi assim esse, você teve algum momento que você usou vídeos ou você falou que não tem jogos, né? você trouxe a história do Spotify, eles mostraram esse interesse e aí depois...

[40:27–41:32] (P2) Eles mostram. Eu levo os vídeos, a gente analisa, né? Os vídeos trazem as histórias, né? E laboratórios de oficinas, né? De dança, né? Eu faço esses laboratórios assim, né? Ah, tem teve que se mergulharam de cabeça assim, né? E se interessaram e foram além. Tem alunos meus que, ó, tem uma menina mesmo, ela chama Carol, ela tem super dificuldade assim de aprendizagem e o pai dela também já foi capoeirista, sabe? Então ela foi, pesquisou com o pai, aí o pai a ensinou algumas

coisas. Teve o Gabriel também que também pesquisou em casa, sabe? foi além do que do ali das aulas que eu levei para eles, das oficinas,

[41:32–41:34] (Marcela Fernandes) Que...

[41:34–41:40] (P2) Oficinas são oficinas corporais, né? E laboratórios mesmo de oficinas...

[41:40–41:44] (Marcela Fernandes) ...legal! Que legal! Que legal! Te encorajo a...

[41:44–41:48] (P2) ...corporais.

[41:48–41:59] (Marcela Fernandes) ...permanecer, continuar, não desistir, porque é muito importante assim esse trabalho que você tá fazendo, mesmo com todas essas, né? Às vezes, né, que também não são todos os dias, mas aparecem nesses...

[41:59–42:10] (P2) Sim, tem vários desafios com na escola que eu tô, na verdade, a diretora...

[42:10–42:12] (Marcela Fernandes) ...desafios.

[42:12–42:35] (P2) Ela apoia bastante, né? O coordenador era novo, assim, ele ficou meio assustado assim, mas aí eu, né, falei: "Não é lei, não sei o quê". né? Mas assim, a diretora que tá aposentando, né? Não sei quem vai vir agora, se vai, né, se vai podar ou não, porque eu já tive problema em outra escola com um projeto de capoeira que foi difícil, né? Só vi a sede, falaram que eu estava matando aula e coisa e tal e foi...

[42:35–42:40] (Marcela Fernandes) Você poderia falar dessa...

[42:40–42:42] (P2) ...difícil.

[42:42–42:44] (Marcela Fernandes) ...experiência, como foi?

[42:44–42:46] (P2) Foi...

[42:46–42:48] (Marcela Fernandes) ...doloroso.

[42:48–43:55] (P2) Terrível. Ah, hoje acho que não tanto que eu saí dessa escola, tal, mas foi difícil assim, sabe, para mim assim, porque era uma questão assim de assédio moral mesmo. E aí pegaram nessa parte aí de eu estava trabalhando com questão com as crianças pequenas, era uma escola de primeira quinta. Essa questão de racial, de identidade, de se identificar como como pessoa negra. Aí teve uma criança que disse que eu pratiquei racismo, a mãe fez um vídeo, sabe, assim, me acusando e aí me fizeram ata colocar tudo nessa ata assim, tal, né? E aí falaram, né, a questão da capoeira, que eu trabalhava, estava lá no CTV, então tinha um espaço aberto e eu trabalhava nos quiosques lá, né? Aí falaram, né, que eu estava matando aula, que isso, falaram um monte de coisa. Aí foi, tive que aí eu tive que reagir assim, né? Tive que procurar advogado do sindicato, tive que saber carta para a Secretaria da

Educação para poder parar, né, o assédio e acabei saindo da escola. Mas atacaram assim bem questão do meu trabalho mesmo.

[43:55–44:00] (Marcela Fernandes) Sim. E nessa escola...

[44:00–44:02] (P2) Né?

[44:42–44:14] (Marcela Fernandes) ...você ouviu alguma coisa assim? Às vezes a gente tem, os amigos, tal, que a gente vai encontrando aí nas reuniões. Será que teve que permaneceu assim? Teve algum outro colega que passou por algo assim?

[44:14–44:34] (P2) Ó, depois que eu fiz essa carta, que eu me manifestei, depois teve uma os professores acabaram assim mesmo aqueles que faziam um assédio, eles acabaram sofrendo também um assédio, sabe? E aí eles foram 22 professores que fizeram uma carta e assinaram essa carta, entendeu? Aí teve, nossa, foi...

[44:34–45:00] (Marcela Fernandes) Caramba, dessa questão do vídeo da mãe, você conseguiu fazer alguma coisa assim? Porque um vídeo foi para a rede social. Um não chegou aí na rede, bom, não sei, acho que não...

[45:00–45:28] (Marcela Fernandes) Ah, ela mandou pra...

[45:28–45:30] (P2) ...rede, foi pra escola, mas parecia assim que a criança..

[45:30–45:34] (Marcela Fernandes) ...escola.

[45:34–45:36] (P2) ...tava instruída, sabe? que a criança...

[45:36–45:40] (Marcela Fernandes) Entendi. Que tava sofrendo...

[45:40–45:58] (P2) ...tava instruída a falar. Na verdade, assim, eu tive um aluno que era negro, ele falou que era branco e eu falei alguma coisa tipo: "Mas tem certeza de que você é branco, né? Olha bem, tal, né?" Aí ela, a criança assim: "Ei, você é negro?" Sim, que não sei o quê, sabe? Umas coisas...

[45:58–46:00] (Marcela Fernandes) Foi entre eles...

[46:00–46:02] (P2) ...assim. É. E a criança foi instruída a fazer isso, sabe?

[46:02–46:08] (Marcela Fernandes) ...como se se identificar como negro fosse algo...

[46:08–46:13] (P2) Porque e a menina não era negra, a menina era branca, então assim não era nem com...

[46:13–46:15] (Marcela Fernandes) ...negativo. É...

[46:15–46:18] (P2) ...ela. E uma criança de primeiro ano...

[46:18–46:21] (Marcela Fernandes) ...impressionante, né?

[46:21–46:28] (P2) ...uma criança de primeiro ano vai fazer essas coisas assim. Enfim, mas foi...

[46:28–46:32] (Marcela Fernandes) ...impressionante, sim.

[46:32–46:38] (P2) Bem complicado, mas passou. Mas são os desafios, né? E a gente vai aprendendo,

[46:38–46:46] (Marcela Fernandes) ...também aprendendo assim, a se proteger. Porque eu tenho certeza que depois dessa situação você deve ter ficado meio tipo, ai, será que eu falo disso? Será que eu faço? E depois a gente vai aprendendo também a lutar, né?

[46:46–46:48] (P2) ...tempo.

[46:48–47:00] (Marcela Fernandes) ...sem permanecer, que sabemos que o errado está no racismo, né, no...

[47:00–47:02] (P2) Sim.

[14:02–47:10] (Marcela Fernandes) ...assédio moral, que é que se a gente for desmembrar é uma forma de racismo também quando te impede de falar dessa, né, dessa de falar das questões raciais na escola.

[47:10–47:15] (P2) É, foi até foi até sugerido que eu não falasse, que eu não trabalhasse mais a questão, né? Falei...

[47:15–47:19] (Marcela Fernandes) Isso acontece muito, né? Isso...

[47:19–47:21] (P2) ...não, não vou...

[47:21–47:30] (Marcela Fernandes) ...acontece muito. Tem a gente vê agora nos números. Saiu uma pesquisa recente que crianças de zero a seis nas...

[47:30–47:34] (P2) ...parar.

[47:34–47:58] (Marcela Fernandes) ...creches, a cada a cada 10 crianças, seis sofrem racismo, algo desse tipo, Crianças negras dentro dessa faixa etária de zero a 6 anos. Então, olha que que impacto a criancinha já, né? E eu estava com a outra professora na sala, a outra professora viu que não nada da que não era nada daquilo, que eu não estava fazendo racismo com as crianças. Pelo contrário, eu estava falando sobre...

[47:58–48:02] (Marcela Fernandes) ...você

[48:02–48:08] (P2) ...a questão, né, de identidade e tudo...

[48:08–48:12] (Marcela Fernandes) ...reafirmando uma identidade...

[48:12–48:16] (P2) ...mais. É. E mesmo...

[48:16–48:19] (Marcela Fernandes) ...né, a existir...

[48:18–48:36] (P2) ...assim, e aí também assim eu fui cobrada porque eu tava fazendo assim esse mesmo tipo de atividade, brincadeiras em sala de aula, brincadeiras

corporais, brincadeiras, essas brincadeiras tradicionais. E aí que a minha aula tava atrapalhando, que minha aula atrapalhava, que era muito barulho, que era...

[48:36–48:39] (Marcela Fernandes) É.

[48:39–48:45] (P2) ...muita. Nossa, imagina esse ano então que eu toquei tambor o ano inteiro com as crianças, se fosse assim ia me expulsar.

[48:45–48:49] (Marcela Fernandes) ...agitação.

[48:49–49:00] (P2) Teve uma professora só esse ano que reclamou do Atabaque, só uma que estava incomodando o barulho.

[49:00–49:50] (Marcela Fernandes) E a gente vê que também falta essa estrutura para o professor de arte. Porque se você tivesse uma sala, né, num lugar, né, amplo, um seu espaço, né, provavelmente isso nem aconteceria. Aí a gente já vai para um outro campo, né, que é essa falta de estrutura dos que os professores de arte enfrentam, porque a gente tem que mexer o corpo, a gente tem que tocar instrumentos, né? Tem toda uma questão ali e o espaço que exigem da gente é aquele espaço que as crianças têm que ficar sentada e prestando atenção, né?

[49:50–49:59] (P2) Sim, o meu, a minha sala de manhã ela é meu mesmo. E o ano passado, até o ano passado era só para mim. Aí eles fizeram à tarde uma sala de aula lá. Então, à tarde eu perdi esse espaço, aí eu fico pelo pátio, dou aula no pátio, faço os projetos no pátio.

[49:59–50:24] (Marcela Fernandes) Olha, olha quantos desafios a gente tem. Desafio estrutural, né? espaço físico, desafio da gestão, que às vezes a gestão, ainda bem que você encontra uma gestão que é mais flexível, mas desafio da gestão, que é aquela gestão que às vezes ai não compreende ou não quer comprar uma briga, entre aspas. E desafio do dia a dia com o aluno, a os estereótipos, os preconceitos, o próprio racismo que eles, infelizmente reproduzem, né? E muito desafio ser professor de arte, gente.

[50:24–50:42] (P2) E aí quando esses trabalhos de projeto também você tem um outro desafio, porque tem de ser uma classe indisciplinada, você tá trabalhando com aquela turma ali fazendo e aí tem uma outra turminha ali bagunçando. Aí é complicado. Mas o que foi positivo assim que foi nas nessas brincadeiras indígenas e africanas, todos participaram, teve assim falar assim, aí um ficou bagunçando, sabe? Todos eles pediam, faziam os acordos comigo e todos queriam participar. Ah, você está fazendo com eles, não fez com a gente, né? Não sei o quê. Então, tive que ampliar bastante o

[50:42–50:59] (Marcela Fernandes) Então eles acabaram se motivando ali, né, na parte das brincadeiras, se identificaram nas brincadeiras...

[50:59–51:12] (P2) ...trabalho. Mesmo porque essas crianças também não sabem mais brincar. Elas não sabiam mais brincar. Tinha criança que não sabia pular corda, criança grande já. Porque eles vêm muito tempo já em cima do celular, fica muito tempo no celular. O intervalo deles era todo no celular, entendeu? Então, criança de 9o ano pulando corda, você não tem noção, fazendo queima feijão, sabe que é o relóginho que eles falam que eles chamam de relóginho, né? É, pula, salta feijão, salta feijão e o relóginho que você gira a corda, eles têm que pular, né? Nono ano que você fala: "Ah, esses alunos na adolescente não vão querer saber, né?" Eles ficavam endoidecidos todo dia. Eles queriam para o pátio pular feijão.

[51:12–51:24] (Marcela Fernandes). Porque eles não têm mais esse lugar, né? A rua ela é um espaço muito violento hoje. Não sei na sua, né, na minha geração, a rua era um espaço de...

[51:24–51:26] (P2) Já.

[51:26–51:41] (Marcela Fernandes) ...liberdade, correria, de brincadeira, né? Não era uma coisa violenta. Hoje a rua é, infelizmente, é o lugar onde eles encontram drogas e brigas e a violência mesmo, por exemplo, de carros e motos e tal, né, de não ter espaço.

[51:41–52:02] (P2) É a história que eu dou aula, ela é inserida nesse contexto, né? Ela é inserida. nesse contexto de drogas, de violência, né? Tem vários alunos que, infelizmente, mas quando chega na parte da brincadeira, eles acabam, né, esquecendo até que eles são adultizados, né? Porque, infelizmente, a realidade deles é bem difícil também.

[52:00–53:04] (Marcela Fernandes) Sim. É, eu me assustei com os alunos que eu fui fazer uma atividade de aviãozinho de papel e vários, acho que a maior parte da turma não sabia fazer um aviãozinho de papel. Eu fiquei assim, gente, eu acho que com 5 anos de idade já sabia fazer um aviãozinho de papel, né? E como é que pode? perdeu, perdeu essa...

[53:04–53:07] (P2) Sim, perdeu-se...

[53:07–54:24] (Marcela Fernandes) habilidade manual, né, de você construir algo, de - você manusear, de você e que bom que teve essa lei, de você pelo menos diminuir o uso, porque no ensino médio é quase impossível, eles ficam com esse celular o tempo inteiro, né? Uma sala que é um uma faixa etária que precisa dessas

manualidades, dessas práticas, né? Pelo menos no fundamental está mais tranquilo, né? Eu, pelo menos lá na escola, estou um pouquinho mais tranquilo.

[54:24–54:36] (P2) É, na minha escola o Fund dois, eu tenho turmas que é bem resistente, sabe? Tem aluno que esconde, que leva para o banheiro. Então, assim, aí a gente tem que pegar...

[54:36–55:39] (Marcela Fernandes) ...isto.

[55:39–55:59] (P2) ...chamar a família, eles desafiam bastante no fundo de dois, mas quando você resgata a brincadeira com eles, eles até esquecem, sabe? Eles parecem não, eles são, né? Apesar dos 14, 15 anos ali, tem alguns alunos que já tão assim acima da idade um pouco. Mesmo assim era os que mais se envolviam.

[55:59–56:04] (Marcela Fernandes) Tecnologias digitais elas podem ser aliadas, né...

[56:04–56:06] (P2) ...assim.

[56:06–58:48] (Marcela Fernandes) ...da, mas a forma como a sociedade está usando. E aí a gente vê desde a os adultos mesmo viciados nos jogos de BET e tal, e várias outras coisas, né, vídeos impróprios, todo esse mundo que a internet abriu, né, infelizmente. pessoas que dão opiniões sem pensar no outro, né? Fazem vídeos absurdos, acabando com a vida de outras pessoas, tal. Então, acho que os adultos mesmo acabam sendo um exemplo tão ruim, né, do uso da tecnologia e eles sofrem muito porque aí eles ficam também nesses vícios, né? Só que quando a gente apresenta essas práticas, outras formas, de ser e de até mesmo de utilizar essa tecnologia, a gente vê que eles são eles trazem algo muito legal, assim, eles se envolvem de uma maneira legal, só que a gente esbarra em toda uma sociedade que está viciada, uma sociedade que utiliza de uma maneira negativa, uma sociedade que desmerece a escola, né? Quando a gente vê os influencers dizendo que não tem que fazer faculdade, porque estudar, não sei quê, você tem que ter um iPhone e fazer vídeo, que isso que vai te dar dinheiro. Infelizmente dá dinheiro, né? Dá muito dinheiro, mas também não é para todo mundo. E aí é esbarra um monte de questões assim. Então, hoje está muito desafiador, muito desafiador mesmo, desse nosso assunto tem mais alguma coisa assim que você gostaria de contribuir assim, de pensar? você acha que é importante continuar, trazer isso para dentro da sala de aula, outros professores terem acesso a essas informações? Porque você, pelo que eu percebi, você tem você tem uma vivência na capoeira, você tem uma vivência familiar e isso estimula aprender sobre africanidades, questões indígenas, tal, como a escola e aí as outras pessoas desse mundo que é a escola, né? O que que a gente, na opinião, né, pensando agora,

que eu sei que é uma pergunta muito complexa, mas o que será que a gente poderia fazer para incluir toda essa comunidade escolar em práticas antirracistas, né? E aí a gente vai desde a nossa forma de pensar, né, em ir aprendendo coisas novas até na nossa técnica do dia a dia, na sala de aula, metodologia, como a gente consegue incluir, como você tem uma, teria uma resposta.

[58:48–01:01:56] (P2) Eu acho que assim, partindo, né, do professor, né, da, aliás, da equipe em si, né, que eu tenho que ser uma equipe antirracista, né? Eu acho que tem. E esse trabalho teria que ser um trabalho em conjunto mesmo e as pessoas não serem preconceituosas em primeiro lugar, né? Porque a partir do momento que a pessoa mesmo que tá lidando com a educação, ela tem o preconceito, ela já não vai nem falar sobre o assunto na sala da aula dela, nem trabalhar e nem nada. né? Então, às vezes, assim, eu já eu escutei também, você perguntou se na escola assim, né? Mas assim, às vezes eu escutava de funcionário algumas coisas, alguns comentários, sabe? É que eu às vezes acabo não deixando passar, mas às vezes, né, a pessoa ela é evangélica ou tem alguma outra religião e já começa a criticar, né? Então, teria a partir da instrução mesmo, acho que da conscientização, das pessoas terem conscientização, né, de que a nossa sociedade mudou, né, e que não cabe mais a gente ter, né, esses tipos de preconceitos com relação à religião, com relação à cor da pele, com relação à cultura, né? Então, teria que ser um, se é um trabalho mesmo de equipe mesmo, né? Equipe lutando contra o preconceito, o racismo e trazendo, né, essas discussões, né, para dentro do dos trabalhos, dos estudos, dos cursos também, né?

[01:01:56–01:01:58] (Marcela Fernandes) Muito...

[01:01:48–01:01:59] (P2) E aí, surge de cada pessoa também, né, Max? Cada pessoa, porque você também não vai poder abrir a cabeça da pessoa e falar, faça ou pense diferente, né? Então, acho que é um trabalho de formiguinha mesmo. É isso aí plantando, né? Não dá para obrigar todo mundo, mas dá para você plantar aí as...

[01:01:59–01:02:02] (Marcela Fernandes) Maravilhoso...

[01:02:02–01:02:06] (P2) ...sementinhas. Acho que é...

[01:02:06–01:02:27] (Marcela Fernandes) ...maravilhoso, seu. Ó, queria te agradecer por essa conversa, te agradecer, por eu aprendi só te ouvindo, eu aprendi muito e me senti mais motivada ainda a continuar com essa pesquisa e a que essa pesquisa dê bons resultados, ajude os professores de arte a sim continuar esse trabalho, né,

[01:02:27–01:02:30] (P2) ...isso.

[01:02:30–01:04:16] (Marcela Fernandes) ...e trazer as questões étnico-raciais para dentro da sala de aula. Me senti super contemplada aí tanto nos seus desafios quanto nas coisas super legais que você trouxe, né, que você faz. Queria te agradecer. Fica tranquila com relação ao anonimato, né? Não vai ter aí um a exposição da nem do seu vídeo. Eu vou usar só a transcrição, e nem do seu nome no projeto, fica tranquila, né? E assim que tiver, eu quero muito fazer uma oficina no Polo e aí envolver os professores, trazer essas discussões também para os professores. Eu estou falando com a Patrícia para a gente ter, né, um momentinho assim que eu possa compartilhar um pouco dos resultados dessa pesquisa que ainda está em desenvolvimento, né, porque eu já fiz toda a parte da leitura, né, e das algumas produções textuais. Só que as entrevistas me trouxeram também muitas questões, né? E ela está ali se desenvolvendo. Tem questões que vão ficar no ar, né? É igual eu te fiz essa última pergunta que é desafiadora. Eu pensei até que você ia dizer: "Não, eu não tenho resposta". Porque ela é desafiadora mesmo. Como envolver a escola, né? Como envolver essa comunidade, né? E é essa é o dia a dia, é a sementinha que você falou. Vou ficar bastante com isso na cabeça, né? Realmente é a sementinha e todos temos essa responsabilidade, né, dessa sementinha. E te agradecer de novo. Muito obrigada. Continua esse trabalho está incrível. Continua, viu? Força. Conta aí. Vamos contar com os outros professores. Seria muito legal a gente ter uma rede de professores antirracistas, de arte aqui em Bauru, a gente trocar...

[01:04:16–01:04:32] (P2) É, mas a gente já tem bastante professores que que trabalham nesse sentido assim, né? Já tem alguns bastante, não, alguns professores da rede municipal que trabalham nesse sentido...

[01:04:32–01:04:48] (Marcela Fernandes) ...ideia. Que legal. Será que pensando nisso daí que você falou, você teria como depois me mandar alguns contatos de outros professores, mesmo sem ser do polo arte na escola? (P2) Tá. Eu sei uma que é acho que é Dani, uma negra assim com cabelo bem que sai no carnaval até, inclusive ela..

[01:04:48–01:04:58] (Marcela Fernandes) Porque legal. Se você tiver o contato depois, você..

[01:04:58–01:05:03] (P2) ...trabalha. Que...

[01:05:03–01:05:24] (Marcela Fernandes) ...puder. E até agora conversando com você, eu pensei nisso, cara. Se a gente tivesse um grupo para trocar práticas só de professor de arte assim de Bauru, né? Práticas antirracistas. Olha que legal quanto

que a gente não ia aprender às vezes fazer um encontro, né, desses professores, né? Pensei agora. Aí, se você...

[01:05:24–01:05:27] (P2) ...é quem sabe, né? Seria...

[01:05:27–01:05:38] (Marcela Fernandes) ...depois se você depois puder mandar os contatos, porque aí a gente pode pensar aqui, né, começar na gente, tipo, ah, eu fiz essa boa prática, eu tenho esse livro, eu vi esse vídeo e olha quantas trocas a gente poderia ter aqui em Bauru e se fortalecer, né, nos nossos desafios. Nossa, eu acho que eu vou fazer esse grupo, hein? Seria....

[01:05:38–01:05:40] P02) Sim. Eu...

[01:05:40–01:05:42] (Marcela Fernandes) ...legal.

[01:05:42–01:05:46] (P2) ...sei da Dani, aí a você entra em contato com ela. Eu não tenho.

[01:05:46–01:05:49] (P2) Acho que eu vou ver lá no polo, não, no grupo de arte lá dos professores de arte. Acho que tem telefone dela, eu passo e você entra em contato com ela.

[01:05:49–01:05:52] (Marcela Fernandes) Muito obrigada. Eu vou parar agora a gravação Deixa-me parar aqui.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 3

Participante 3

Data: 12 de novembro de 2025

Duração aproximada: 1h 02min 44s

Transcrito Via *Google Meet*

Editado por: Marcela Fernandes

[00:00–00:04] (P3) ...outro jeito, mas ajudou...

[00:04– 00:12] (Marcela Fernandes) Nossa, e é maravilhoso assim, a gente tem um grupo, né, dos mestrandos e estava todo mundo muito assustado,

[00:12–00:25] (P3) ...bastante.

[00:25–00:38] (Marcela Fernandes) ...assim, meu Deus, eu vou ter que escrever tudo, tal. Aí o pessoal foi lembrando, não, ó, com a gravação fica muita coisa registrada, né? Porém você tem que fazer uma correção ou outra de uma palavra, né? Um detalhe ali, você...

[00:38–00:40] (P3) Uhum... Sim.

[00:40–00:52] (Marcela Fernandes) ...faz a correção, né? que às vezes traduz um uma de uma forma incorreta. Então é, mas é uma forma da gente até se guiar também, né? E aí caso tenha algo errado na transcrição, a gente recorre ao vídeo, revê. Então, nossa, que bom, ajudou...

[00:52–00:56] (P3) Nem fale. É...

[00:56–00:58] (Marcela Fernandes) ...muito. Eu queria...

[00:58–01:00] (P3) ...verdade.

[01:00–01:15] (Marcela Fernandes) ...começar ouvindo um pouquinho de você sobre sua história na educação, né? Como que você entrou assim na educação, o que, qual é a sua jornada, né?

[01:56–01:58] (P3) Ah...

[00:58–01:10] (Marcela Fernandes) Quanto tempo você está nessa área, né? Você falou que não está atuando em arte especificamente, né? Mas eu queria saber assim sobre toda essa trajetória, o tempo que você conseguiu, né, atuar na área de arte, falar um pouquinho de você e da sua história na educação.

[01:10–06:16] (P3) Está bom. Ah, Marcela, eu, né, sou da época do magistério ainda, então, eu ingressei fazendo o magistério. Aí eu, comecei dando aula na educação infantil. Quando eu fiz a minha graduação, eu escolhi artes porque eu sempre gostei da área de artes, né? E a princípio, o curso ainda era educação artística, com habilitação em artes plásticas, então era bem direcionado para dar aula mesmo, né, de licenciatura. Eu fui fazer, mas eu já trabalhava na educação infantil. Depois que eu me formei, eu peguei algumas aulas de arte como professora numa escola particular. Como eu já tinha o trabalho na educação infantil, na rede particular, os meus horários eram um pouco assim meio corrido para eu está pegando aula no estado, por exemplo, tinha que ficar disponível e aí não daria certo, a não ser à noite. Mas aí eu fiquei meio é com o pé atrás assim na realidade, né? E estava um pouco segura porque eu já tinha um trabalho. Então apareceu a oportunidade, eu fui dar aula de arte numa escola particular, só que eu me decepcionei um pouco, Marcela. Eu trabalhei no Fundamental dois, né, de na época era de quinta a oitava série ainda. Mas na escola particular em que eu estava, artes era pintar desenho pronto, por exemplo, no máximo assim era desenho de observação e tinha prova e de história da arte. Então eu fiquei assim bastante decepcionada com relação a isso, mesmo assim eu fiquei por quatro anos, acabei me adaptando um pouco ao currículo da escola, consegui até algumas aberturas assim para fazer um trabalho mais aberto, é uma coisa mais assim livre no sentido de não ser aquela coisa de desenho pronto. De releitura não era releitura, era xerox, então era todo mundo igual, era bem complicado. Então a gente foi assim estudando um pouco, trabalhando um pouco, mas depois de 4 anos que eu estava lá, eu prestei o concurso do município em educação infantil mesmo, que era assim, sempre foi minha paixão, Marcela. E na educação infantil eu trabalhava muito com arte, porque como a gente é polivalente, a gente tem liberdade também tanto de horário como de flexibilidade mesmo nas entre as áreas. Então eu sempre colocava muito de arte lá nas minhas nas minhas aulas. E quando surgiu a oportunidade, eu prestei o concurso do município e ingressei. Então, ficou complicado porque eu já estava trabalhando de manhã com educação infantil no particular, fiquei à tarde no município e aí eu tive que optar. Então, aí como eu já me identificava mais com a educação infantil e fiquei um pouquinho decepcionada com a área de arte no nesse desse jeito, dessa maneira, eu fiz a minha opção tranquilamente, sem ficar dividida. E eu continuei minha carreira. Hoje eu já estou no município há 17 anos. Mas eu trabalhei 14 anos na escola particular. Então assim, eu tenho tempo para aposentar,

não tenho idade ainda, mas eu continuo a minha trajetória na educação infantil. Desde 2012 eu frequento o polo arte na escola. Nossa, foi muito bom porque lá eu consegui vislumbrar o que eu acredito que seja a arte, né?

[06:16–08:30] (P3) ...um caminho assim diferente, novos olhares. Embora a minha graduação tenha sido em arte, ainda era uma visão bastante limitada e hoje pelo fato da UNESP ter o bacharelado também, então isso ampliou os horizontes até para a gente que fez licenciatura. E eu acho muito bacana o trabalho do polo, porque mesmo quem não tem graduação, não tem uma formação em arte, tem essa visão abrangente que pode ser trabalhado na educação infantil e nas séries iniciais, embora eles tenham professor específico na rede, né, eles têm professor de arte, mas na educação infantil agrega muito para a gente. Então eu me encontrei na educação infantil, mas tendo embasamento da área de arte, né? Então, nossa, eu, eu tenho algumas amigas que trabalham com arte, algumas já se aposentaram no estado, outras ainda continuam e a gente tem assim trocado um pouco, elas agora tão pouco decepcionada também com relação às plataformas novas que o estado tá colocando e tem limitado bastante também essa condição de trabalho, né? É, é uma pena, porque, né, a arte assim enriquece, dá uma abrangência até para as outras áreas, né, mesmo, né? Então, mas quem sabe a gente que está na educação tem esperança sempre de melhorar, né? sempre de vir aí alguém, outras pessoas mais engajadas e que tenham um olhar também para isso, né? Eu acredito que vai melhorar, sim.

[08:30–08:34] (Marcela Fernandes) Sim...

[08:34–08:56] (P3) Eu...

[08:56–09:06] (Marcela Fernandes) ...eu também, eu estou trabalhando no estado e está muito difícil mesmo, sabe? Cada ano está diminuindo a quantidade de aulas para os professores de arte. Tem séries que já não t aula de arte...

[09:06–09:20] (P3) ...espero.

[09:20–09:22] (Marcela Fernandes) ...né? E várias questões assim super complicadas mesmo. Mas é como você falou, a gente tem que ficar ter...

[09:22–09:30] (P3) Nossa.

[09:30–09:33] (Marcela Fernandes) esperança, né? Pensar que pode sim mudar e continuar tentando fazer um bom trabalho.

[09:33–09:34] (P3) Sim.

[09:34–09:40] (Marcela Fernandes) ...tem esses desafios, né? E falando desses na sua atuação hoje, né, que hoje você está no município, está na educação infantil...

[09:40–09:41] (P3) ...verdade.

[09:41–09:50] (Marcela Fernandes) ...quais desafios você enxerga assim como professora e desde talvez aí da questão dos materiais até mesmo os desafios dos relacionamentos, né? O que que você percebe que hoje o mais desafiador para você na sua prática, né? que você está vivendo hoje?

[09:50–10:45] (P3) Olha, Marcela, eu, essa diretora que está na minha escola agora, é a terceira que eu passo na mesma escola, né? Eu tive as três diretoras nessa escola, elas têm uma visão aberta sobre arte. Então isso ajuda muito a gente porque tira um pouco aquela ideia, vai sujar, aí não pode mexer com isso. Então, já faz alguns anos que a minha escola tem uma característica positiva nesse sentido de poder explorar até alguns espaços externos da escola com materiais que todo mundo fala que suja. Por exemplo, na minha escola a gente pode pintar parede, a gente pode desenhar com giz, com carvão no chão, nas paredes e depois isso é retirado. Então não é visto como Sujeira, né? Então isso já é um ganho. Com relação aos materiais, por exemplo, o município fica um pouco limitado porque, não somos nós que compramos os materiais. Então, geralmente a gente tem na escola os materiais bem basiquinho, lápis, giz, canetinha, tinta. Esse ano é que a gente recebeu aquarela, que até então não tinha na escola, então foi um ganho. Mas assim, quando a gente quer fazer um trabalho diferenciado, a escola acaba tendo que comprar um material, para a gente desenvolver algum trabalho assim diferente. Mas quando a gente tem essa abertura com a direção, fica mais fácil também, porque ela entende o porquê tendo que comprar esse material, né?

[10:45–12:44] (P3) Então facilita o trabalho. Assim, desafio a gente sempre tem, né? porque a gente tem que trabalhar com eles para que eles não esperem dos filhos desenhos maravilhosos, por exemplo, porque eles quando a gente o trabalha a gente tem que trabalhar com eles para tirar um pouco essa ideia de que o desenho pronto é o bonito. E o desenho que a criança cria, não é? Então, tem que trabalhar com a família para ter essa valorização, né? Mas assim, como na minha escola a gente já tem esse caminho percorrido, então a maioria dos pais já estão na escola há muito tempo, as crianças, então a gente vai trabalhando mais com as famílias novas, nesse estranhamento, porque lá a gente não trabalha com o desenho pronto, né? É assim, raramente, embora agora a moda é o Bob Good, as crianças gostam de pintar, a gente

às vezes até aproveita esse ímpeto, né, de querer pintar tudo para poder usar o material que eles usariam no desenho pronto, a gente usa junto com o desenho que eles criam. Então, a gente faz essa correlação, mas evita ao máximo ficar pintando desenho pronto. E então, quando a gente apresenta isso para os pais, eles já são pouco acostumados a respeitar, né, o traçado da criança, o que ela é capaz de fazer e tem tido assim boas produções. até a gente vai expor agora no Arteando. A abertura vai ser dia 28. A minha sala está fazendo uma, a gente já fez obras de isogravura, porque a gente trabalhou cordel, então não dava para desenvolver a xilo. A gente fez uma isogravura com eles e a gente vai expor lá. Então os pais são assim participando, são contentes de ir lá ver...

[12:44–12:48] (Marcela Fernandes) O que seria o arteando?

[12:48–12:53] (P3) A exposição. Então acho que vai...

[13:53–14:56] (Marcela Fernandes) ...que seria?

[14:15–16:36] (P3) Ser o Arteando é um evento do município que ele abrange todas as áreas, artes visuais, artes cênicas, dança, música. Então, a gente pode fazer participação em arte visual, como pode também fazer participação em apresentações musicais de dança. Mas é um sorteio, as escolas se inscrevem com os trabalhos e aí não é bem um sorteio, é feita uma avaliação, na realidade é isso. E a gente que fala para as crianças que foi sorteado. Porque mais fácil deles entenderem. Mas assim, é feito uma avaliação dos trabalhos, a gente tem que mandar uma amostra, uma explicação do que é feito, tal, e aí a gente é escolhido para expor ou para se apresentar. E é um evento que, se eu não estou enganado, já é o quarto ou quinto ano que acontece. E isso vai do infantil até o seja. são um é um evento que abrange todas as áreas, na educação do município. Então, é bem bacana,

[16:36–16:40] (Marcela Fernandes) Nossa, que...

[16:40–16:46] (P3) ...tem muitos trabalhos bons. Até você está...

[16:46–16:51] (Marcela Fernandes) ...legal. Ah, eu não conhecia. Queria conhecer...

[16:51–16:55] (P3) ...convidada, se quiser...

[16:55–16:57] (Marcela Fernandes) Sim.

[16:57–17:05] (P3) ...aparecer. E a vernissagem, né, das artes visuais vão ser no dia 28, vai abrir às 18 horas, vai ficar até às 20, mas ela vai ficar até novembro. No horário de, acho que das 8 da manhã até às...

[17:05–17:07] (Marcela Fernandes) E aonde vai...

[17:07–17:11] (P3) 20. Vai ser no Crefor. Eu posso te mandar pelo *WhatsApp* o endereço certinho, os...

[17:11–17:13] (Marcela Fernandes) Sim. Manda sim. Vou gostar de participar, de...

[17:13–17:15] (P3) ...horários e...

[17:15–17:18] (Marcela Fernandes) ...ver lá os trabalhos. Muito...

[17:18–17:23] (P3) Legal. É, nossa, tem muitos trabalhos ricos, então também incentiva o município....

[17:23–17:25] (Marcela Fernandes) Legal.

[17:25–17:31] (P3) ...dá essa possibilidade também. Então, eu acho bacana porque, valoriza também não só as professoras, né, de educação infantil, que não tem a formação em arte, mas também valoriza os professores de...

[17:31–17:33] (Marcela Fernandes) Sim.

[17:33–17:36] (P3) ...arte. Então, é muito bacana assim.

[17:36–17:40] (Marcela Fernandes) Nossa, muito legal, tá? Eu vou com...

[17:40–17:42] (P3) Eu te mando...

[17:42–17:47] (Marcela Fernandes) ...certeza quero dar uma olhada lá nas produções.

[17:47–17:50] (P3) ...certinho. Ah, é...

[17:50–17:59] (Marcela Fernandes) ...e falando dessas produções, né, em geral, como você já tem também uma trajetória, você já viveu aí bastante coisa, viu muita mudança, né, na educação, mudança é nosso...

[17:59–18:02] (P3) ...bom. Um...

[18:02–18:06] (Marcela Fernandes) ...dia a dia, né? tem algum projeto que...

[18:06–18:09] (P3) ...pouco.

[18:09–18:18] (Marcela Fernandes) ...te marcou alguma produção, alguma...

[18:18–18:20] (P3) É...

[18:20–18:22] (Marcela Fernandes) ...pesquisa, algo que você produziu assim com os alunos que foi marcante, que te deu assim aquele, nossa, foi muito legal fazer, tal? Você viu os resultados, né? Teve algo assim que você...

[18:22–18:25] (P3) Olha, Marcela, a gente já...

[18:25–18:27] (Marcela Fernandes) ...lembra?

[18:27–20:48] (P3) ...fez muitos projetos, né? Alguns são digamos assim, eles são já esperados para o infantil cinco que eles esperam chegar lá, que é o projeto Dinossauro, a gente trabalha com eles, né? Então, é um projeto que eu gosto muito,

né, do tema e as crianças também se encantam. Mas além desse projeto, que é um projeto já fixo na escola, que ele acontece todo infantil cinco tem ou o primeiro ou no segundo semestre, nós temos também outros projetos que a gente faz, alguns por interesse, que aparece por conta das crianças, como alguns também que a gente sente necessidade. Então, teve há uns anos um projeto muito bacana que a gente fez na escola, que foi sobre a África. Inclusive, na época tinha uma professora na nossa escola que ela já havia ido para a África fazer um trabalho, social lá junto a algumas aldeias. Então, ela acabou enriquecendo muito o nosso trabalho e foi uma assim muito bacana, porque nós sempre temos crianças negras na escola e muitas assim, de modo geral elas se relacionam bem, sem se sentir melindradas com algumas coisas. Naquele ano em específico, a gente tinha uma criança que ela não se aceitava negra e não aceitava outras pessoas também, porque ela falava quando a gente comentava sobre outros povos, que tem uma coloração de pele diferente, mas que são pessoas como nós, ela falava que ela não era marrom. Então isso, marcou muito a gente porque depois do projeto África ela mudou, ela começou a se reconhecer através do projeto África. Compartilhamos muita literatura, procuramos muitos livros, textos, brincadeiras africanas, a gente começou a fazer junto com as crianças. Então, eu acredito que ela se sentiu valorizada e se identificou. Inclusive, a escola naquele ano comprou duas bonecas negras e então assim era um sucesso porque só tinha duas, então a gente tinha que fazer rodízio entre as meninas. Então isso foi muito legal. Então, entre outros projetos, esse foi bastante marcante, tanto porque enriqueceu muito para mim, porque a gente sabe pouco da África, o que a gente lembra são dos animais que vê da África, mas assim, de modo geral, a gente sabe pouco do povo, da maneira de viver, como é que eles se relacionam.

[20:48–21:04] (P3) Então, foi muito bacana. Inclusive, essa professora também trouxe alguns objetos que ela havia trazido, até alguns assim tecidos que foram pintados à mão pela comunidade onde ela estava. Então foi muito rico para a gente, né? Então, acabou marcando bastante. A gente tem outros, mas assim, esse foi um até por conta de uma mudança de comportamento e de uma valorização, então ficou bastante marcado para...

[21:04–21:12] (Marcela Fernandes) Aí, muito legal. Nossa, amei...

[21:12– 21:13] (P3) ...mim.

[21:11–21:44] (Marcela Fernandes) ...amei conhecer. E falando disso, assim, você trouxe essa questão da de que muitos, né, nós professores acabamos conhecendo essas raízes, né? E aí tanto africana quanto a...

[21:44–21:46] (P3) Nossa...

[21:46–21:50] (Marcela Fernandes) ...indígena, né? Nós na história da arte, por exemplo, a gente.

[21:50–21:52] (P3) Sim.

[21:52–21:58] (Marcela Fernandes) ...pega lá a história da arte ocidental, a gente sabe lá da...

[21:58–22:00] (P3) Sim.

[22:00–22:20] (Marcela Fernandes) ...da Itália, da França, mas pouco a gente sabe, sobre a arte africana. Recentemente até descobriram aí um na Amazônia, né, em uma um local lá muito específico, descobriram vários sarcófagos, né, vários, enormes, com muitos ossos humanos e que deve ser muito antigo. Então são coisas que não se tinha muito conhecimento assim do que poderia vir...

[22:20–22:22] (P3) Sim.

[22:22–22:40] (Marcela Fernandes) ...dessa história brasileira, né, dessa história...

[22:40–23:10] (Marcela Fernandes) ...indígena, que provavelmente são povos indígenas antiquíssimos, né, ainda tão pesquisando, por isso que eu também não teria muitas informações, mas eu achei tão incrível, né? E poxa, olha quanto tempo se passou tanto da arqueologia e agora a gente tá descobrindo, né, uma outra coisa tal da nossa história, né? E pensando nisso, de certa forma, nossa falta de conhecimento, né, você quando na sua formação acadêmica e até na formação mais atual, que aí você já teve uma formação, né, acho que na década de 90 por aí, né, na década de 90, tal, que tinha um formato, a universidade ela tinha um formato, e no decorrer da sua carreira você teve.

[23:10–23:12] (P3) Isso. Uhum...

[23:12–23:40] (Marcela Fernandes) ...algum curso ou alguma disciplina, algum encontro, bate-papo, algo que despertasse essa questão sobre as relações étnico-raciais? E aí, pode ser a questão africana, afro-brasileira, indígena. Você passou por algum curso, algo que ou uma disciplina que despertou, que trouxe essa discussão, mesmo que não tenha aprofundado, mas teve esse tipo de contato na sua formação?

[23:40–27:20] (P3) Olha, Marcela, especificamente assim, eu nunca tive nenhum curso específico direcionado nem para a arte indígena, nem pra arte africana, no caso. É, o Polo trouxe a há uns semestres e a questão da arte indígena pra gente até conhecer um pouco mais e tá sempre trazendo assim a ideia de arte mesmo nesse sentido, não essa arte que a gente já conhece, né, e que até então a gente a considerava arte, né, que que vem aí da Europa. Mas assim, e fora ao polo, a gente tem o contato com a literatura que agora a gente acaba tendo mais acesso de uma literatura dos escritores, né, indígenas. Então isso tá presente na escola e a gente acaba tendo um contato maior, né? E eu tive assim algumas, é, seria um bate-papo com alguns autores nessa linha quando eu fui à Bienal do Livro, né, que estava lá o Daniel, por exemplo, que é indígena e é escritor de livro, a Sônia Rosa que veio aqui em Bauru e vai vir novamente, ela vai. Vai ser um sorteio entre as escolas para ela poder ficar um pouquinho na escola e ela é negra e escreve livros de literatura infantil. E então assim, são encontros pontuais. Na realidade, a gente acaba pesquisando e indo atrás meio por conta, né? até pelo interesse que o polo desperta. Eu acho que é por isso que eu falo que me ajudou muito, porque até então na graduação o que a gente vi, o que eu vi, por exemplo, foi a arte europeia, né? em nenhum momento assim se falava. O máximo é era a arte rupestre lá que falava dos primórdios, mas assim, nada específico de arte indígena, arte africana, por exemplo, mesmo dos orientais, a gente viu muito pouco. Então, era realmente aquele foco na arte que veio mesmo da Europa, né? Mas depois, ao longo do tempo a gente vai tendo um contato. A, começou, claro, através da literatura que e depois quando eu comecei frequentar o polo, aí eu tive uma abertura maior até para poder pesquisar mais sobre isso, né?

[27:20–27:26] (Marcela Fernandes) Legal. E no caso dessa pesquisa, dessa curadoria que você acaba tendo que fazer, né, todo professor, de certa forma...

[27:26–27:28] (P3) Então... Uhum...

[27:28–29:12] (Marcela Fernandes) ...ele faz a sua curadoria, né, não tem jeito. Mas a formação ela também traz, coisas importantes, às vezes novos olhares. Está aí o Polo, né, que ele é mesmo não sendo assim aquele curso fechado, com um cronograma fechado, tal, ele proporciona muita discussão, muita descoberta, troca de experiência que enriquece, né? E pensando nessa...

[29:12–29:14] (P3) Sim.

[29:14–32:08] (Marcela Fernandes) ...curadoria, nessa pesquisa, e aí você foca bastante, eu vejo que você tem esse foco bastante forte na literatura também, a tecnologia ela está presente em alguma parte assim dessa sua curadoria, né? você utiliza as tecnologias digitais, as mídias, você traz isso para você tem, né, como trazer isso para dentro da sala de aula. Você tem essa, esse acesso, como é na escola de vocês? E até acho que são duas coisas diferentes, né, que eu estou chegando aqui com você, que é primeiro como você faz a sua curadoria, se você utiliza tecnologias digitais nessa curadoria também. E depois a gente pode até dividir e depois você falar um pouquinho se você utiliza essas tecnologias dentro da sala de aula para trazer esses materiais, né? Como a gente sabe, tem muitos materiais didáticos que acabam sendo defasados, ou tendo esse foco eurocêntrico. Então, queria saber essas duas coisas. Vamos por partes. Primeiro, a sua curadoria, como que funciona?

[32:08–32:44] (P3) É, normalmente, Marcela, eu pesquiso sim, né, na internet, pesquiso tanto as imagens para poder trabalhar um uma arte que eu considero como arte indígena, por exemplo. exemplo. Então aí eu acabo entrando nos sites não ficar aquela coisa, não sabe quem fez, né? Então geralmente eu procuro, às vezes o autor mesmo, ele tem um site onde ele disponibiliza alguns trabalhos indígenas, como o Daniel, por exemplo, Daniel Mundurucu, ele tem dentro da literatura indígena, no site dele, ele tem algumas imagens que foram pintadas por artistas indígenas. Então aí eu faço uma seleção dessas imagens, salvo e e posteriormente eu utilizo na sala de aula. Não, não é sempre, né? Agora eu vou até meio fazer um em casa eu tenho sim o computador, tenho muito mais recurso do que na escola. Então, em casa eu utilizo mais a mídia celular, computador, né, para poder pesquisar e para selecionar imagens ou textos, né, que vão me ajudar nesse olhar, né? Mas na escola em específico, a gente fica restrito. Então quando eu vou, por exemplo, projetar imagens, eu salvo no pen drive e aí eu utilizo lá na escola o adotou que a gente tem, mas não é uma mídia que é específico para a minha sala. Então, não é a qualquer momento, eu tenho que fazer disso um evento, na realidade para conseguir passar. E hoje na sala de aula a gente tem televisão *Smart*, então também facilitou muito porque algumas obras, algumas galerias a gente consegue acessar e consegue visitar com os alunos, né? Então, e nesse sentido, facilitou, mas a gente ainda tem bastante restrição ao uso de...

[32:44–33:00] (Marcela Fernandes) Entendi. E com relação à internet, vocês têm acesso fácil de...

[33:00–33:32] (P3) ...mídias.

[33:32–33:34] (Marcela Fernandes) Internet.

[33:34– 36:40] (P3) Então, a gente tem acesso, só que a nossa internet não é boa. Então, às vezes a gente tem um equipamento, mas o sinal não colabora. Então, por isso, muitas vezes, a gente tem que salvar a imagem e fazer a projeção na data show, porque não dá também para ficar confiando na internet. Aí você está lá no meio do da exposição, aí cai o sinal e às vezes é uma coisa que não volta rapidinho, não. Às vezes a gente fica hora sem. Então é limitado também por conta.

[36:40–36:44] (Marcela Fernandes) Nossa! São os nossos desafios aí...

[36:44–37:12] (P3) ...disso. É. Sim. E as crianças que eu trabalho, a comunidade eles têm muito acesso ao celular, mas assim, a maioria não utiliza. Às vezes na casa às vezes tem um computador ou não tem. Então é o que eles têm acesso em casa é o celular. E de modo geral eles têm um dado muito restrito, que às vezes é mais para a família. Então as crianças não têm possibilidade de ficar muito tempo fazendo assim esse tipo de coisa. Então a gente proporciona na escola mesmo, que é para atingir um grupo maior...

[37:12–37:41] (Marcela Fernandes) Sim. E nesse caso a tecnologia, ela contribuiu para você, por exemplo, enriquecer mais esse escopo, seu de relações étnico-raciais. você percebe que a tecnologia ela foi vamos dizer, uma ponte, né, para essas literaturas, para obras de arte. Você percebe a tecnologia como esse espaço, né, de curadoria, de materiais, como que você vê a tecnologia, né, dentro aí dessa sua prática?

[37:41–38:34] (P3) Marcela, eu acho que foi um enorme ganho a tecnologia. Embora muitas vezes a gente, professor, a gente não domina tanto quanto o pessoal mais jovem, então a gente tem que correr atrás do prejuízo e, e tem horas que a gente tem que pedir ajuda.

[38:34–38:40] (Marcela Fernandes) Ah, tudo bem. Eu tenho três ninhos aqui.

[38:40–39:32] (P3) Desculpa. Eu tenho também três. É, é que esse aqui é o mais e eu ainda estou num cantinho aqui, mas eles são fogo, né? E, então assim, a gente corre atrás do prejuízo, porque muitas vezes, a tecnologia a gente ainda não domina com todo aquele potencial, mas o pouco que eu domino, por exemplo, para mim foi muito bom, é um ganho e eu acho que ajuda a repertoriar, porque é difícil você falar

sem ter assim outros meios. Principalmente a criança, ela é muito visual. Então, às vezes eu vou contar uma história, ela até entende a história, mas se eu tiver algumas imagens elas ajudam muito, às vezes até algum jogo com aquele personagem. Então eu acho que foi um ganho, sim, embora a gente tenha essa restrição, por conta do dos materiais disponíveis que a gente tem, do sinal e tudo, mas eu acho que a tecnologia nesse sentido ela somou, ela agregou o nosso trabalho, né? Hoje é difícil um professor que não assim a gente até sabe que tem muita gente que tem muito mais dificuldade com a tecnologia, mas hoje é difícil, não tem como. A gente não se separa mais...

[39:32–39:38] (Marcela Fernandes) É..

[39:38–39:40] (P3) ...dela. É complicado...

[39:40–39:44] (Marcela Fernandes) ...verdade. E hoje está tudo é plataforma, né? Tem que fazer o...

[39:44–39:46] (P3) ...né?

[39:46–39:39] (Marcela Fernandes) ...diário, tal. E...

[39:39–40:02] (P3) Isso.

[40:02–41:05] (Marcela Fernandes) ...ainda nessa questão, você teve alguma formação assim que você disse que tem ainda algumas dificuldades? E de certa forma durante a pandemia nós fomos meio que obrigados, a depender da do computador, do celular. Mas a escola ela ofereceu algum treinamento, ela teve alguém que orientou, olha esse programa ou tem essa mídia, né? Como que funciona para você isso? Você teve alguma formação nesse sentido da tecnologia?

[41:05–41:58] (P3) Olha, Marcela, eu tive sim na um pouco antes da pandemia, eu fiz um curso básico, de na época para usar o *PowerPoint*, para usar até para montar slide e tal, eu fiz um cursinho básico, digamos assim, na época. depois que veio a pandemia, que a gente acabou tendo que usar muito, principalmente, né, essa questão de preparar a aula. E eles estão querendo, eles vêm conversar para eles que tá falando com eles, né? E, a gente teve sim uma formação mais específica, porque a gente não dominava isso, inclusive tinha que fazer reunião com os pais, então a gente não sabia nem por onde começar. Então, o município ele preparou para a gente um tutorial. Então, em alguns momentos a gente tinha essa formação para ir aprendendo a mexer, a montar. Então, a gente teve sim uma formação. Agora, depois disso, a gente vai perguntando para alguém, né? A, alguns, aplicativos ajudam também. Então, eu sou uma pessoa muito curiosa, Marcela. Então, assim, eu acho que me ajuda,

porque quando eu não sei, eu falar: "Ah, não, alguém deve saber ou então eu dou uma pesquisa assim para ter uma ideia, né?" né? E, mas assim, eu sei que nem todo mundo é assim dessa forma, mas mesmo quem não é muito disposto com a tecnologia também acabou tendo que se adaptar a ela, né? E, mas a gente teve sim uma formação pelo menos básica na época da pandemia. Hoje não mais. Hoje é por conta, né? Se alguém quer, então faz um curso assim específico.

[41:58–42:00] (Marcela Fernandes) ...uma orientação, né?

[42:00–42:02] (P3) Mas na época da pandemia a gente teve sim.

[42:00–44:12] (Marcela Fernandes) E, ainda nessa questão da formação, tem uma lei que é a lei que, de certa forma, o foco da minha pesquisa está nessa implementação dessa lei, né, que é a lei 10.639, 639, lá de 2003, né? Tem mais de 20 anos. E é uma lei que, infelizmente, segundo estudos do Instituto Alana, vários estudos com relação à escola e as relações étnico-raciais, se percebe que a escola, as escolas em geral ainda não aplicam essa lei, né? Uma lei que modificou a LDB, né, que traz a obrigatoriedade da educação, do ensino, da história africana, afro-brasileira e a valorização dessas culturas, né? E eu queria saber de você, ainda nesse foco com relação à formação, se na sua trajetória você teve alguma formação com relação a essas legislações, né? que nos dão base para muita coisa que a gente faz, por exemplo, o projeto que você fez África, né, que às vezes, infelizmente, por conta do racismo, pode gerar conflitos com as famílias. E a gente tem uma lei que nos ajuda, a demonstrar, ó, a gente tá seguindo a lei que rege o Brasil, né, que rege a educação brasileira. E aí eu queria saber de você se você teve esse conhecimento, né, se você teve essa formação sobre essa legislação. E, se hoje você já tivera alguma conversa em ATPCs, né, nas reuniões pedagógicas, se de alguma maneira essa legislação. Surgiu como algo institucional, como algo importante da equipe pedagógica compreender e aplicar não só o professor de arte, nem somente professor de história, mas toda a equipe, né? Se você já teve assim alguma formação com relação a essa lei aí, pode ser desde o início, até o que você acaba tendo que praticar, fazer nos dias, né, nessa nesse seu trabalho mais atual.

[44:12–46:04] (P3) Olha, Marcela, especificamente uma formação assim com a lei, não, mas assim, a ela está presente, né? no PPP da minha escola, por exemplo, a gente contempla essa lei, embora o nosso trabalho assim a gente procure trabalhar independente da lei está lá no papel ou não, né? E a gente sempre procurou valorizar toda e qualquer cultura, né? E, até porque nós temos lá professores que vêm de outros

estados, então traz também uma cultura regional diferente da nossa, né? E isso enriquece e valoriza, porque afinal de contas, né, um país só, e tão rico. É, então nós temos assim, nos ATPCs a gente até e conversa sobre isso, não específico da lei, mas a gente conversa sobre essa pluralidade cultural, que a gente tem que trabalhar com as crianças nesse sentido, valorizando mesmo, toda e qualquer cultura, mesmo que que ela não esteja assim tão explícita, né, digamos assim, porque hoje nós temos uma literatura mais, mas antes nós não tínhamos, era bastante direcionado e mais difícil de trabalhar essa questão, mas a gente procura sim sempre trabalhar nesse sentido do cumprimento da lei, né? Mas ela não é uma coisa assim que ela...

[46:04–46:59] (P3) ...nós conversamos com os pais sobre isso e às vezes a gente até cita a lei, mas fala que a escola tem um trabalho não porque criaram a lei, mas é porque a gente sente a necessidade desse trabalho, né? E então que a lei nos ampara, mas que o trabalho já existe, até como você mesmo disse, né? é de 2003, quer dizer, é antiga, mas ainda, infelizmente, ainda não é totalmente colocado em prática, né? Nós sabemos que tem muitos lugares que ainda não trabalha dessa forma, né? Embora a...

[46:49–46:51] (Marcela Fernandes) Sim.

[46:51–46:55] (P3) ...lei

[46:55–47:05] (Marcela Fernandes) E, teve alguma situação em que vocês, de certa...

[47:05–47:09] (P3) ...exista.

[47:09–47:52] (Marcela Fernandes) ...forma, a equipe, né, ou às vezes um professor ou a coordenação da escola direção, teve alguma situação que vocês perceberam que foi uma situação que tem como base, né, o racismo? E aí vem dessas piadas, a exclusão de alguns alunos, o caso que você citou, né, também, mas nesse sentido assim já da convivência mesmo, teve algum momento em que você ou então a, por exemplo, fazer uma aula que você viesse a abordar, né, trazer elementos da cultura africana e já teve reclamação assim das famílias. Você já passou por algum ou viu na escola, né? Não, às vezes não foi pessoalmente, mas você viu assim na escola essa necessidade de se amparar na lei, né? Tem você tem essa cultura, porém aqui na nossa escola, a gente está trabalhando com a diversidade e tal, estamos amparados na LDB, na lei de diretriz. Teve algum momento que foi necessário esse movimento da...

[47:52–48:20] (P3) Olha, Marcela, que eu me lembro assim especificamente, não, nós temos às...

[48:20–48:23] (Marcela Fernandes) ...escola?

[48:23–49:20] (P3) ...vezes até alguns pais às vezes eles são um pouco racista no sentido assim, ah, eu não quero que meu filho fique brincando com tal criança, por exemplo. E, eu não quero que ele seja amiguinho, por exemplo, ou amiguinha, né? Aí a gente costuma chamar os pais para entender o porquê de isso, né? E aí a gente esclarece que existe uma lei e assim a gente trabalha mais no sentido de evitar, porque às vezes a criança não é racista, mas a família é.

[49:20–50:18] (P3) Então, a gente chama a família justamente para não deixar essa situação se agravar e ir para a sala de aula. Porque se a criança começa a escutar que não é para ela ficar perto, que não é para brincar tal, ela vai levar isso para dentro da sala, né? Mas assim, especificamente a gente nunca teve assim nenhum caso de ter que falar: "Ó, a lei tá aqui, se você não concorda, tem que tirar seu filho da escola, tal, esse nesse sentido, né? Mas a gente tem algumas situações assim que às vezes até, né, mesmo nós já tivemos em nossa escola professoras negras e alguns pais falaram que não queria que a criança estudasse com ela. E no caso foi antes, né, a outra diretora chamou a professora, então fez um trabalho ali junto e perguntou, né, por quê. Até então, os pais achavam que ela não tinha formação, porque eles vinham de um de um outro lugar que a criança frequentava uma escola particular que era tinha um período que era recreação. Então, nesse período de recreação não havia necessidade de um profissional formado. Poderia ser uma pessoa, né, uma babá, vamos dizer assim, uma pessoa sem formação. E quando eles vieram para nossa escola, eles acharam que ela, pelo fato de ser negra, não tinha tido acesso, então era uma pessoa que não tinha formação para estar ali. Então, depois que foi assim esclarecido esse mal entendido e esse, né? E, eles entenderam que não tinha nada a ver com a cor da pele, por exemplo. Pelo contrário, ela é uma pessoa super formada, né? E, então assim, ficou um mal estar, mas depois com o tempo os pais até no final, acabaram se desculpando até por conta disso. E, ela fez um trabalho brilhante na minha escola naquele ano. E, então assim, ela conseguiu provar com o trabalho dela que o trabalho vai além da cor da pele, né? E mas assim, a gente teve sim esse episódio que mexeu um pouco com a equipe, porque até então a gente não tem preconceito assim, né, com e partiu de uma família e a gente assim nenhum momento dava para, mas como assim ela não quer ter aula com ela, né? A gente ficou meio

surpreso porque nunca tinha acontecido. E, mas a gente não precisou, nesse caso, assim, fazer um afrontamento com a lei e tal, né? E, foi mais uma conversa assim para explicação mesmo. Para esse mal entendido e até a gente vê que é uma questão cultural. Porque eles não falaram, mas talvez na escola que ela estava, quem era a recreacionista, por exemplo, era uma pessoa negra. Então eles de repente relacionaram isso, né? O que não tem nenhuma razão de ser...

[50:18–50:22] (Marcela Fernandes) ...a gente vai tentando entender...

[50:22–50:25] (P3) ...mas, sim.

[50:25–50:32] (Marcela Fernandes) E, olha, tá chegando o nosso tempo. Queria saber se...

[50:32–50:35] (P3) ...sim.

[50:35–51:24] (Marcela Fernandes) ...você tem mais alguns minutinhos, só para a gente fazer um...

[51:24–51:28] (Marcela Fernandes) ...fechamento...

[51:28–51:32] (P3) Sim, podemos fazer o fechamento.

[51:32–52:00] (Marcela Fernandes) ...tá? E pensando nessas situações, você acha que a escola poderia criar algum...

[52:00–52:04] (P3) Sim.

[52:04–53:00] (Marcela Fernandes) ...tipo de protocolo ou talvez um treinamento mais aprofundado para a equipe, pra equipe e até para pensando agora assim, né, que você citou os pais, né, às vezes até promover isso entre os pais, um protocolo que fale sobre as questões, que traga o antirracismo, né, e que fale sobre conceitos, e preconceitos. E, como você vê isso? Será que seria importante a escola criar um protocolo até para a equipe também se ver mais segura, né? Porque nos dá uma insegurança hoje em dia, né? Não sei você, mas parece que às vezes dá sensação que está tudo muito solto e você tem que...

[53:00–53:02] (P3) Sim.

[53:02–53:26] (Marcela Fernandes) ...saber, né? Você tem que se fortalecer. E se a escola talvez tivesse esse lugar, eu sinto, eu me sinto que talvez seria mais seguro até tanto para os professores negros, professores brancos que entendem, compreendem essa luta, antirracista, que atuam contra o racismo. E, como você vê isso? Será que seria interessante a gente promover, né, na escola esse espaço de discussão, de ensino, de troca de experiências, de troca de saberes. Como que você vê?

[53:26–53:28] (P3) Olha, Marcela, eu acho que quanto mais...

[53:28–53:29] (Marcela Fernandes) ...isso?

[53:29–56:36] (P3) a gente falar sobre isso, melhor, né? Então, eu acho que é um assunto que tem que ser sim debatido, inclusive compartilhado com as famílias. Eu não sei se seria o caso assim de um de um protocolo no, mas eu acho que talvez um trabalho mesmo de formiguinha, como diz, né? E, junto com a escola, a família, a comunidade. Então, seria assim um trabalho que começa ali na escola. junto à comunidade que que tá ali, né, os pais, de discutir mesmo, de apresentar alguns assim, até a própria lei, que é uma coisa que às vezes muitos pais nem sabem que existe, né? E assim também algumas rodas de conversa, sabe? Trazer às vezes até alguns profissionais que trabalhem com essa questão mesmo de cultural, que eu falo assim, para apresentar também outros aspectos, não só ali na escola, por exemplo, a gente trabalha muito essa parte, né, arte, literatura, tal. E, um uma coisa que não aconteceu, mas eu acho que de repente se a gente for fazer uma abordagem sobre as religiões, por exemplo, isso vai causar na escola, né, no sentido assim, não que essa ou aquela seja melhor, mas se a gente começar a discutir as religiões de modo geral, ela a as religiões afrodescendentes, por exemplo, vai causar muito muita repercussão. Então, acho que deveria ser assim mais conversado essa questão não só de religião, né, mas apresentar mesmo para os pais outros aspectos da cultura que, que fazem parte e que não é nada é importante que a criança conheça, né? E é até para evitar mesmo esse estranhamento ou um pré-julgamento de alguma coisa, né? Eu acho que não sei assim se seria viável, né? Porque muitas, eu vou falar pelas reuniões de pais, às vezes a gente marca reunião de pais e assim é um terço que vai, né? Mas a gente tem que trabalhar com quem vai, né? Vamos, vamos respeitar, vamos pensar naquele que vai. Então, acho que de repente trazer, igual foi muito legal esse ano na amostra cultural da minha escola, que a deixa eu ver, acho que é Andressa, ela faz um trabalho de dança, né? Ela até da UNESP.

[56:36–56:38] (Marcela Fernandes) É professora...

[56:38–56:42] (P3) ...não, acho que é doutorando agora. E ah...

[56:42–56:46] (Marcela Fernandes) ...Andressa Ugaya.

[56:46–56:50] (P3) ...então isso, Ugaya, isso...

[56:50–58:04] (Marcela Fernandes) Maravilhosa.

[58:04–59:24] (P3) ...mesmo. Ela foi lá na escola ensinar o carimbó porque nós trabalhamos com e várias danças lá, né, de várias regiões do Brasil. E ela foi e assim os pais fizeram uma recepção muito bacana porque conheceram uma dança diferente, né? Então eu acho que trazer essa questão mesmo, sabe, mais profissionais que façam, por exemplo, um teatro com tema afrodescendente, um uma dança indígena e aí envolve a comunidade até para que eles conheçam. É porque quando a gente conhece a gente não critica, né? Fala: "Ai, não, vamos lá, vamos conhecer". Olha, eu pensava que era diferente. Então, eu acho que falta um pouco às vezes até de conhecimento para poder evitar o preconceito, né? Porque às vezes a gente é preconceituoso, mas nem sabe por não conhece, não. Então, acho que talvez esse trabalho mais efetivo nesse sentido talvez fosse bacana na escola.

[59:24–01:00:09] (Marcela Fernandes) Legal. Por isso que o seu trabalho é tão importante assim, quem está na educação infantil, eu vejo que essas discussões, essas vivências são essenciais. É como você falou, às vezes a família traz ali, né, uma raiz racista e a criança ela ainda tá se construindo e ela nem tem, sabe, todo esse viés. E na escola ela pode desmistificar isso, ela pode ser aquela que vai romper, né, com essa estrutura. Então eu acredito muito na educação infantil, né, dentro dessa luta antirracista. meu trabalho ele tá focando mais nos professores de arte, porém eu penso muito com relação à educação infantil, essa e como é essencial o professor da educação infantil ele ter ele saber o quão importante é o trabalho dele, porque é muito desvalorizado. Ai ele só está brincando, aí só está desenhando. Ali é a fase mais importante, né? A fase que a gente está aberto, né? Como ser humanos, ser humaninhos abertos, né?

[01:00:09–01:00:11] (P3) É, sim...

[01:00:11–01:00:14] (Marcela Fernandes) ...para o conhecimento e assim, incrível...

[01:00:14–01:00:15] (P3) Sim.

[01:00:15–01:00:22] (Marcela Fernandes) ...incrível sua trajetória, essas experiências que você tá trazendo. Queria te encorajar a continuar conhecendo, né e a buscar ainda mais materiais, talvez aí, né, fortalecer mais também lá no polo, né, a gente fica às vezes tão pouquinho, um dia, quase a cada 15 dias, mas criar esses laços e essas vivências de conhecimento, enriquece muito. E, eu queria te agradecer de coração. Acho que essa conversa foi...

[01:00:2–01:00:23] (P3) Imagine...

[01:00:23–01:00:26] (Marcela Fernandes) ...incrível. Amei ouvir você, queria ouvir mais, mas eu sou muito preocupada, sou muito preocupada com o horário. Não gosto de incomodar.

[01:00:2–01:00:42] (P3) Imagina. Não, valeu muito mesmo. Eu que agradeço. Tomara que eu tenha podido te ajudar. E, e assim, nossa, foi uma conversa muito boa, deliciosa mesmo. E, eu espero que você vá no polo mais vezes, né? E, e vou te mandar o com relação ao Arteando, se você puder ir visitar a exposição, tem trabalhos de arte mesmo, né? E tem o nosso lá que a gente se arrisca, como diz, né? Mas tem muita coisa bacana assim. E, e eu que agradeço, né, a conversa e que você se saia muito bem na sua tese e que ajude muito a gente aí no nosso caminho até conhecer mesmo a lei, porque como você diz, né, ela ficou no papel durante muito tempo, então agora a gente precisa dar voz a ela, né?

[01:00:42–01:00:45] (Marcela Fernandes) É isso mesmo. Ai, obrigada, viu? É...

[01:00:45–01:01:46] (P3) Então, imagina...

[01:01:46–1:01:57] (Marcela Fernandes) ...amei, amei conhecer seus filhotes. Tem um ali no...

[01:01:57–1:01:59] (P3) Marcela...

[01:01:59–1:02:02] Marcela Fernandes) ...armário, o outro que pulou aí. São...

[01:02:02–1:02:04] (P3) Ai, ai, eles são.

[01:01:04–1:01:06] (Marcela Fernandes) ...demais.

[01:01:06–1:01:08] (P3) É, nem fala. É a companhia da gente...

[01:01:08–1:01:14] (Marcela Fernandes) É assim, eu estou propondo ainda, estou organizando com a Professora, né, com a professora P., de...

[01:01:14–1:01:16] (P3) ...né?

[01:01:16–1:01:35] (Marcela Fernandes) ...fazer um fechamento também do meu projeto com vocês. E a gente tem uma vivência, eu pretendo levar instrumentos, tal. E, espero que dê certo, porque o meu trabalho esse ano me acabou assim com a minha agenda. E, é assim, é muita, é à tarde, por exemplo, na sexta-feira eu dou aula da 1 até 6:20.

[01:01:35–1:01:36] (Marcela Fernandes) Propor essa discussão, fazer um fechamento até para agradecer.

[01:01:36–1:01:40] (P3) É. Ah, que...

[01:01:40–1:01:50] (Marcela Fernandes) ...a participação, né, de várias pessoas no questionário e aqui nesse bate-papo. Espero que dê certo, porque a gente...

[01:01:50–1:01:57] (P3) ...legal. Uhum.

[01:01:57–1:01:59] (Marcela Fernandes) ...vai ter essa troca lá ao...

[01:01:59–1:02:05] (P3) ...verdade? Não, eu espero sim. Eu acho que vai ser muito enriquecedor. Se você puder contribuir com o seu trabalho para a gente vai ser um...

[01:02:05–1:02:15] (Marcela Fernandes) ...vivo. Legal. E estou à disposição também com o que você precisar na escola. Às vezes, quiser o bate-papo, alguma coisa, a gente pode tentar pensar, né? E....

[01:02:15–1:02:18] (P3) ...prazer.

[01:02:18–1:02:22] (Marcela Fernandes) levar algumas questões também. E estou...

[01:02:22–1:02:24] (P3) Uhum. Sim.

[01:02:24–1:02:36] (Marcela Fernandes) Super à disposição.

[01:02:36–1:02:44] (P3) Obrigada Marcela. Olha, eu também. Se você precisar de alguma coisa, é que a gente está sempre na correria, mas aí é só você mandar um zap, a gente vai se falando.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 4

Participante 4

Data: 24 de novembro de 2025

Duração aproximada: 43min

Transcrito Via *Google Meet*

Editado por: Marcela Fernandes

[00:00–00:10] (P4) Eu entrei em 2022 na...

[00:10–00:25] (Marcela Fernandes) ...2022. Ah, bastante. Mas você teve um tempo também na sala de aula. Legal. Faz quanto tempo que você é professor? Deixa-me ver como é que tá meu áudio.

[00:25–00:46] (P4) Entendi. Então, eu fiquei 15 anos de aula, 13 aqui em e antes eu tava em agudos. E aí em 2022 eu assumi a direção aqui da também em Bauru. Então fiquei 15 anos sala de aula.

[00:46–00:49] (Marcela Fernandes) Bastante tempo. Quando você se formou?

[00:49–00:52] (P4) ...2008.

[00:52–01:17] (Marcela Fernandes) Fala um pouquinho dessa formação. Eu queria que para começar, né, para começar mesmo, fala-se um pouco da sua trajetória na docência, como foi que você chegou assim na educação, como foi a sua formação, qual universidade foi, você falou agora que você trabalhou em Agudos. Você é de...

[01:17–01:25] (P4) Eu sou hoje eu resido em Bauru, mas eu sou de...

[01:25–01:29] (Marcela Fernandes) Agudos ou de...

[01:29–01:35] (P4) ...alunos. Eu...

[01:35–01:40] (Marcela Fernandes) Bauru? Ah, já é uma informação...

[01:40–01:47] (P4) ...eu me formei em pedagogia, né...

[01:17–01:20] (Marcela Fernandes) Legal.

[01:20–02:12] (P4) ...na UNIP. E, eu não tive gestão na minha formação, né? Foi só infantil e fundamental. E aí logo em seguida eu já prestei concurso e aí eu fui para agudos na educação fundamental, no ensino fundamental. E aí depois em seguida eu também fui chamada em Bauru Educação Infantil e aí eu fiquei nos dois, né, de manhã em agudos à tarde dando aula aqui no infantil. E, por uma questão de financeira, eu optei por fazer carreira no infantil, porque em que tinha que oferecia aqui na prefeitura de Bauru. E aí eu fui me especializando, né? né? Então eu fiz educação de educação

infantil, em gestão, educação especial, psicopedagogia, a gente não para nunca, né? A gente só vai vendo a necessidade de se morar.

[02:12–02:16] (Marcela Fernandes) aprimorar, né?

[02:16–02:40] (P4) E, o quanto a nossa formação é falha, né? A gente vai percebendo, né? E, quando ano passado, ano retrasado, entrou um aluno nosso aqui e os pais eram surdos. O aluno é falante, mas a é ouvinte, né? Mas os pais são pera aí meu amor ocupado, mas o os pais eram surdos e eu não sabia Libras, não consegui me comunicar. Então a gente com o desafio do dia a dia, a gente vai percebendo o quanto a nossa formação tem que ser contínua, na verdade, né? Não dá para...

[02:40–02:48] (Marcela Fernandes) Sim. E assim

[02:48–02:52] (P4) ...parar.

[02:52–03:25] (Marcela Fernandes) ...a como que você chegou no polo arte na escola? Assim porque ele é bem específico, né? Traz essa questão do universo da arte. O legal que nos últimos anos tem acolhido bastante pessoal da educação infantil. Eu fiz o polo, eu acho que foi em 2000, eu fiquei em 2017, 2018 e tinha bastante professor de arte. E aí nós últimos anos teve um pouquinho essa mudança, né? O pessoal da educação infantil começou a participar bastante e eu vi também que tinha direção, tinha coordenação, achei maravilhoso, né? Que a arte ela ajuda a gente nessa sensibilidade, né? E como foi participar do Polo?

[03:25–04:40] (P4) Na verdade o nosso currículo na parte de artes, ele é muito rico. Só que a questão, voltando a questão da formação, para a gente que não é formada em artes, muita coisa eu lia e falava assim: "Como eu vou fazer isso em sala de aula?" Então eu fui fazendo cursos de formação dentro da prefeitura. Eu já tinha ouvido falar no polo na Unesp, mas quando eu estava na sala de aula, eu dava aula amanhã e tarde. Eu nunca trabalhei meio período, então não tinha como participar, não conseguia participar. Quando eu entrei na gestão, eu percebi também junto com a equipe, os professores, que a mesma dificuldade que eu tinha, também era a dos professores. Então, a gente foi estudando isso, na formação. E aí eu falei, vou buscar no polo uma formação para que eu consiga trazer, ampliar a formação com os professores. Para facilitar mesmo essa questão de a gente conseguir ler o currículo. Então, ou para eu alcançar esse objetivo, eu preciso fazer porque que às vezes a gente olha o currículo, né, quando fala de como é que fala quando a gente não é cópia, fugiu agora a palavra de recriar uma obra, né, de observar uma obra, ela se fala como

que eu vou fazer isso com na educação infantil, com uma criança, né? E eu acho que o...

[04:40–04:44] (Marcela Fernandes) ...releitura...

[04:44–05:20] (P4) ...releitura, obrigada, fugiu a palavra, eh, fazer uma releitura com uma criança, sabe, de educação infantil, de você pensar de dois a 5 anos, é, e aí quando você começa a estudar, né, fala o quanto é possível, né, e o quanto é significativo isso para a criança. Então, foi por isso que eu que eu que eu fui até o polo para conseguir absorver um pouquinho mais de conhecimento em relação a esse conteúdo arte, né, a área das artes e poder passar para a equipe enquanto...

[05:20–05:33] (Marcela Fernandes) Que legal. E aí na sua escola tem alguém especializado em arte ou é todo...

[05:33–05:36] (Marcela Fernandes) ...mundo meio que da...

[05:36–05:47] (P4) ...gestor, todos da pedagogia. Eu tenho uma professora de educação especial que está fazendo agora segunda licenciatura em artes. E, mas for isso todos são só da pedagogia mesmo, formado em...

[05:47–05:52] (Marcela Fernandes) ...pedagogia? Hum. Na sua formação também você...

[05:52–05:55] (P4) ...pedagogia.

[05:55–06:05] (Marcela Fernandes) ...fiz algumas formações de arte, só que dentro da prefeitura. Você não chegou...

[06:05–06:08] (P4) Não.

[06:08–08:02] (Marcela Fernandes) ...a fazer uma licenciatura, alguma coisa assim? Tá? E não no caso do da minha pesquisa, ela não é especificamente assim sobre o polo, né? Mas ela vai desse universo da sala de aula, né? O foco da minha pesquisa está muito no uso das tecnologias como uma ferramenta que ajuda a o professor, principalmente professor que não tem uma formação, que não teve, com relação às questões raciais na escola. Esse professor, ele ter o material, ele ter acesso, ele trazer elementos para a sala de aula, utilizando diversas tecnologias. E aí a gente abre esse conceito não só para as tecnologias como dispositivos, né, mas as tecnologias ancestrais, a capoeira, as danças, né, os elementos da cultura afro e africana, de trazer essas tecnologias para dentro da sala de aula como um apoio, nessa luta contra o racismo através da educação. E aí, pensando nessas questões, e aí você pode falar inclusive como professor, né, da sua experiência, que são vários anos, então deve ter muita história. E como...

[08:02–08:05] (P4) Ah...

[08:05–09:04] (Marcela Fernandes) ...gestor, como você vê essa questão das relações raciais hoje? Eu sei que lá no começo, quando você começou na educação, o Brasil inclusive era outro, era outra linguagem, era outra escola, né? Será que você consegue fazer um olhar para esse passado, né, para esse seu começo na docência e o que você vê hoje, inclusive com relação à legislação?

[06:02–09:04] (P4) Sim. Está. E, que eu vejo assim que lá atrás, né, era esses assuntos era muito tabu dentro da escola, né? Eu acho que quando a gente vinha trazer alguma situação para a gestão de olha perceber isso era muito difícil, não, vai dar muita dor de cabeça, vai cuidado é perigoso esse assunto tal. E aí graças a Deus, né, as coisas foram mudando e nós tivemos o espaço dentro da escola e de entender que dentro da escola é sim o lugar de nós discutirmos isso, né? E aí nós vamos trazer o que eu percebo, né, passando por algumas escolas diferente, é que assim, e, até o acesso é diferente, dependendo da escola onde eu estou, né, onde essa escola está inserida, né? Então assim, hoje eu dou aula, hoje eu dou aula. Hoje eu estou na gestão de uma escola que é na periferia, que é um bairro mais periférico. O que eu percebo, eu tenho uma um apoio da comunidade em relação a isso muito grande. Então, no conselho escolar, os pais fazem parte do conselho escolar, eles trazem isso. Então, toda vez que tem algum evento, tem um pai que fala: " eu faço parte de um grupo de hip hop, a gente pode apresentar na escola, eu luto capoeira, a gente pode fazer uma ação, tal". Então, as crianças têm acesso assim porque elas fazem parte. Agora, quando eu trabalhava, por exemplo, numa escola do centro, isso parecia que era muito difícil o acesso de trazer isto para as crianças dentro da escola, né? Por incrível que pareça, por mais que no centro ainda assim são alunos que vem de todos os bairros, meus pais são trabalhadores do centro, né, que não é porque é zona sul, nada disso, era, mas ainda assim eu vi, eu sentia essa dificuldade de trazer esse tipo de assunto de elemento e de ter de garantir o acesso às crianças a essa a esse conhecimento. Então, hoje eu percebo que sim, facilitou muito, né? a gente está conseguindo debater isso em da escola com em reunião de pais, em reunião de professores, né? O acesso eu vejo que é diferente, né? E, e a questão da legislação, eu vejo que ainda a gente está naquela parte de que assim, ela está escrita na teoria, na prática ainda a gente tem que crescer muito.

[09:04–10:26] (Marcela Fernandes) E, e quando lá, né, quando você se formou, 2008 por ali, a gente já tinha alguns anos, que tinha a lei 10.639, ela é de 2003, porém até hoje, assim, são 22 anos, mas até hoje é uma questão, né, ainda ser pensada, principalmente na formação dos professores, quando você tava lá na sua formação, você chegou a ter acesso? Teve algum professor ou alguma disciplina que...

[10:26–10:32] (P4) Você falado na...

[10:32–10:40] (Marcela Fernandes) ...trabalhou com essas questões étnico-raciais?

[10:40–11:10] (P4) ...na faculdade, na universidade? Não, não tive. Tudo...

[11:10–11:14] (Marcela Fernandes) Isso na...

[11:14–11:18] (P4) ...isso foi buscando depois na formação continuada dentro da prefeitura...

[11:18–00:00] (Marcela Fernandes) ...faculdade. Entendi. e na prefeitura, então eles estão oferecendo que tipo de formação?

[11:18–11:21] (P4) Sim. E...

[11:21–11:24] (Marcela Fernandes) ...oferecendo cursos, especializações...

[11:24–12:18] (P4) ...coisas muito boas, assim, sabe? E, eu aprendi muito na formação continuada. A gente tem parceria com a Unesp, né, também. Então, tem alguns alunos que prestam esse curso para a gente, né, e alguns cursos nacionais de educação também que teve um inclusive que foi repente a arte mesmo, né, que foi com a professora Duda que ela era fundamental. Então assim, é, é, buscando isso, né, de pouquinho em pouquinho, mas na universidade não tive nem acho que a gente eu acho que ainda era muito distante esse assunto assim na universidade e quando trazia, por exemplo, a questão do indígena, por exemplo, né, do povo indígenas, era aquela coisa muito estereotipada, da musiquinha, do indiozinho, estava uma coisa muito, ultrapassadíssima, né? Então agora eu vejo que de lá para cá a gente teve um salto gigantesco, mas que a gente ainda precisa dar outros saltos gigantesco desse...

[12:18–12:21] (Marcela Fernandes) Sim. E até na questão da...

[12:21–12:23] (P4) ...né?

[12:23–12:38] (Marcela Fernandes) ...formação mesmo, né? Porque hoje tem mais a gente vê aqui no curso de pedagogia, tem vários professores que...

[12:38–12:42] (P4) Sim.

[12:42–00:00] (Marcela Fernandes) ...já se interessam por isso, né? Já trazem isso na formação, tanto na pedagogia quanto na licenciatura, a inserção também de professores negros na universidade e aí ampliando, professores indígenas e a

diversidade dentro da universidade, né? E, isso também traz, né, uma um diferencial e às vezes eu percebo que tem muito desse esse interesse local. Então, ah, é uma professora que ela tem uma história, né, com as questões afro-brasileiras, ela, sei lá, participou de um grupo de dança e aí junta esse desejo e ela vai atrás. Mas pensando assim, e aquele professor que não tem nada assim, né, que não tem esse interesse pessoal, ele também é importante nessa discussão. Então essa questão do curso na licenciatura, você ter acesso às informações durante a formação do professor é essencial para trazer isso para a escola...

[12:00–12:04] (P4) Não, não pode.

[12:04–13:12] (Marcela Fernandes) ...né? Você quer falar alguma coisa? Ah, está. É que você fez uma expressão assim, falar. E quando você vai ali no polo, vocês têm essa troca assim de algumas experiências, vocês trabalham um pouco desse, que eu acho que tem uma também da prefeitura que é muito legal, né? Tem bastante projetos e discussões lá no polo. Vocês conseguem ter esse momento de troca também dessas...

[13:12–13:16] (P4) Sim, temos sim, apesar de ser pouco, poucos e pontas, né? Mas dá para ter esse momento de troca...

[13:16–13:19] (Marcela Fernandes) ...experiências?

[13:19–14:20] (P4) Assim dessas experiências, né? E, como a maioria a maioria também é da rede municipal, então a gente compartilha bastante. Tanto a as nossas ansiedades como “olha, isso deu certo, fiz isso, tal”. Então, a gente sempre vai na mostra cultural um no outro. Porque a troca, a experiência é muito importante, é uma forma de formação também. Lá no Polo tem sim, a gente tem esse espaço.

[14:20–14:24] (Marcela Fernandes) Que legal. E aí, na escola vocês já tiveram muitos projetos sobre esse...

[14:24–14:28] (P4) Sim.

[14:28–14:32] (Marcela Fernandes) ...assunto de questões...

[14:32–14:38] (P4) Sim. E quando em 2022, quando eu assumi a direção aqui, eu assumi em abril, então já estava andando, né? E no...

[14:38–14:42] (Marcela Fernandes) ...étnico-raciais?

[14:42–18:34] (P4) ...começo do ano a gente já decide qual vai ser o tema da amostra cultural do ano, né? Então, quando eu entrei, eles já tinham definido, na verdade, eles tinham definido que eles iriam fazer um dia, no Dia da Consciência Negra, um evento na escola. E aí eu sugeri que que já que a gente precisava definir o tema da

multicultural, por que não, né, a gente trabalhar durante o que a multicultural é o resultado de um trabalho do ano todo, né? Eu falei: "Por que então a gente não fazer a mostra cultural com este tema, né, e com essa temática e montar um projeto que a gente fosse trabalhar o ano todo?" E foi muito legal porque assim, de início houve aquela a gente as pessoas toparam e falou assim: "Tá, e agora o que que a gente faz?" A gente não tem não conhece nem livros que possa protagonizar, a criança negra? Então, a gente foi atrás de pesquisar e a gente encontrou, graças a Deus, vários livros que educação da infantil que tinha protagonistas negros que a gente não tinha conhecimento. Então, adquirimos os livros, né, o material. E aí foi durante todo o ano foi assim vários desafios que a gente enfrentava e falava: "E agora essa etapa? Ah, vamos pesquisar, vamos estudar". E aí ligava para até para o pessoal do curso, né? tirar do curso, liguei, perguntei, pedi auxílio. Aí eu estava num grupo de WhatsApp, eu nem lembro por, mas era um grupo de estudo, né, e tinha muitos professores de universidade e tal. E aí eu coloquei lá no grupo que eu estava, a gente estava esse trabalho, se alguém poderia nos ajudar em ATPC de estar passando para as professoras essa formação. E foi legal porque foi eu consegui gente do Brasil inteiro, né? Então a gente nos ATPCs a gente fazia esse tipo de reunião online, né? Então a, né, algum professor de alguma universidade ou alguém que estava trabalhando com matemática, vinha e conversava com a gente, tirava as dúvidas da professora. Então, a gente foi bacana que a gente conversou com professores da Universidade da Bahia, do Espírito Santo, realmente assim de várias regiões do Brasil e foi incrível assim, e despertou aquilo que estava falando. Muitas vezes a gente tem um individual, né, que têm esse interesse, tendo esse trabalho na escola despertou esse interesse da equipe toda. Então foi um trabalho que realmente a equipe toda se envolveu. Então, de 2022 para cá, a gente continuou com o projeto anual de fazer esse projeto durante todo o ano, né? E, reciclando, né? Buscando se tinha livros novos, tem livros novos, sem material novo, né? Ah, tem uma palestra nova, a gente viu, tal, a gente vai buscar para DPC, tal. Então, todo ano a gente continuou e vimos assim o quanto é importante fazer esses projetos. Uma das coisas que me marcou muito, foi na amostra uma vozinha, mulher negra que veio conversar comigo e falou chorando e falou assim: "Eu tô muito feliz". Ela falou: "Porque eu na minha infância nunca tive isso e que bom que as minhas netas estão podendo ser representadas e conseguem olhar e se identificar dentro da escola, porque eu não me sentia representada, não achava que eu fazia

parte da escola". Então isso foi uma coisa que me marcou muito assim que eu falei, esse projeto não pode acabar, a gente vai ter que continuar todos os...

[18:34–18:56] (Marcela Fernandes) Que legal. E até multiplicar, né, trazer essa ideia também...

[18:56–18:59] (P4) ...anos.

[18:59–19:06] (Marcela Fernandes) Para as outras escolas, né, essa possibilidade de trocas até de regiões...

[19:08–19:13] (P4) Sim.

[19:13–19:49] (Marcela Fernandes) ...diferentes, né, até porque Bauru tem, dependendo dos lugares, tem muita gente de fora. Inclusive eu sou de fora, né? Eu sou do Maranhão e tô aqui já tem uns 15 anos, mais ou menos, né? E tem muita gente, né, que é de fora, desde os pequenininhos, os pais às vezes são de alguma outra região. Então é uma troca super legal. E então de certa forma você vê essa abertura também da família, né? A família quando ela tem esse contato através da dos projetos, né? Que eu vejo que vocês têm esses projetos, acaba chegando também essa...

[19:49–19:53] (Marcela Fernandes) E vocês fizeram registro do, por exemplo, fotográfico, registro da do projeto, tiveram a oportunidade de trocar na prefeitura.

[19:53–20:01] (P4) A gente envia para a Secretaria de Educação, tanto o projeto como os registros de imagem, né, são enviados para Secretaria de Educação, a gente não teve nenhum, vamos dizer assim...

[20:01–20:03] (Marcela Fernandes) ...também?

[20:03–20:08] (P4) Nenhum convite de por enquanto ainda não, mas todo ano a gente envia tanto o projeto como as mostras pra...

[20:08–20:10] (Marcela Fernandes) Que...

[20:10–20:12] (P4) ...secretaria.

[20:12–20:16] (Marcela Fernandes) ...legal, porque isso é super importante, né? Eu acho que vocês foram um pouquinho além, assim, o legal que de certa forma a tecnologia como dispositivo, né, ela permitiu essa aproximação...

[20:16–20:17] (P4) Exatamente.

[20:17–20:21] (Marcela Fernandes) ...tanto no seu contato, que foi meio sem querer, através da das mídias, né, digitais e depois...

[20:21–20:22] (P4) Sim.

[20:22–20:30] (Marcela Fernandes) ...esse contato visual, e das pessoas conhecerem também outros professores. Que bacana. Nossa, que experiência deve ter sido incrível. E vocês nesses encontros tinham temáticas específicas ou era assim muito livre de acordo com o que o professor...

[20:30–20:38] (P4) ...é foram algumas temáticas, mas que foram eles que trouxeram, né? Então, a gente teve uma professora que falou sobre o desafio dela enquanto professora negra no Brasil, né?

[20:38–20:40] (Marcela Fernandes) ...trazia?

[20:40–23:20] (P4) Então, teve professoras que retrataram mesmo a questão da do desafio de implementar dentro do planejamento dela, a temática, mesmo sendo lei, o quanto para ela ainda foi difícil, a questão da formação, tal. E, teve uma apuração aí que não foi direcionada para nós, mas que a gente pegou no *YouTube* com o professor Jurandir, que foi assim uma baita aula para a gente, que a gente saiu daqui falando assim, a gente não sabe nada, a gente não sabia de algum, a gente não sabe nada, né? Então assim, teve várias experiências assim, não foi mais livre, mas sempre com o palestrante fazia alguma temática em relação, não era sempre igualzinho a mesma coisa. foram por bem diversificado.

[23:20–24:35] (Marcela Fernandes) Legal. E talvez uma coisa legal seria vocês proporem também de acordo com a necessidade da escola, né? E, às vezes tem coisas pontuais, tem a literatura, né? Hoje a muitos livros didáticos já tem um outro olhar, né? O olhar que a gente chama desse olhar decolonial. Não sei se você conhece esse termo, né? Mas é um olhar que não tem mais aquela hegemonia do pensamento eurocêntrico, né? Você tem outras possibilidades de leitura de mundo, de cosmovisões, né? E trazer isso para o material didático é essencial, que esse material na mão das crianças, dos adolescentes, eles vão ter a possibilidade da leitura. Também na biblioteca você ter escritores, escritoras negras, indígenas. é importante não só de uma maneira ali superficial, mas vai falar de distopia, né ou de terror, tem lá um escritor negro, né, e aí esse aluno que é negro, ele vai se identificar, posso ser escritor, posso falar desse assunto. Então, muito legal talvez vocês pensem nessa ampliação também, né, do desse projeto. Muito bacana. Estou super curiosa. Queria ver aí...

[24:35–24:40] (P4) Aí eu mando para depois...

[24:40–26:40] (Marcela Fernandes) ...a as produções, vídeos e tal, porque você manda. Ah, legal. Obrigada, viu? E nessa nesse seu percurso, José, fica tranquilo, eu não vou me alongar muito que eu sei que você está na escola, eu sei como é. Eu estou até eu estou até aqui, eu nem falei muito de mim, da minha formação, porque eu já, eu já vou entrar que eu sei que ele tá na correria ali, não quero atrapalhar tanto. Mas pensando aí nessa sua trajetória, quando você, em algum momento ali que você se deparou com essas questões étnico-raciais, lá no começo, como você disse, né, foi muito difícil essa parceria da escola, né, hoje, quais são as ferramentas que vocês e você agora na gestão, quais as ferramentas que você tem para lidar com o racismo? No racismo religioso, quando tem, né, questões que as pessoas, eu não a isso aqui não sou de Deus, isso aqui é do diabo, né? Tem muito, infelizmente, às vezes até as crianças reproduzem, esses estereótipos. E aí quando vocês se deparam, porque numa escola diversa vão ter diversas falas, piadas, entre aspas, tem aquele aluno que vai com um símbolo, alguma coisa e às vezes ele é excluído, né? Infelizmente isso ainda é muito real. Quais são as ferramentas que a escola se...

[26:40–26:43] (P4) Eu acho que assim, a...

[26:43–26:45] (Marcela Fernandes) ...vale assim nesses...

[26:45–26:48] (P4) ...a principal ferramenta é o conhecimento, né? A...

[26:48–26:50] (Marcela Fernandes) ...momentos?

[26:50–30:40] (P4) ...gente ter argumento para falar. Eu acho que isso é a principal. Então a gente, quanto mais a gente busca conhecimento, mas preparada eu estou para lidar com essas situações, né? Eu vejo que no começo realmente eu tinha um pouco de dificuldade de tentar falar, mas eu não conseguia dizer argumentos, né? Que então acho que o conhecimento é uma das coisas, a principal ferramenta educação, né? A gente teve aqui uma, a gente tem uma professora aqui que ela fez um trabalho ano passado tão lindo em relação à questão religiosa. Se eu falar alguma palavra incorreta, você me corrige, por favor. Ela pegou o seriam os orixás, e lemanjá, eu não vou lembrar o nome de todas. E aí ela trouxe a história, né, por exemplo, de manjar e uma comparação com uma princesa que nossa, né, da questão eurocêntrica. Então, ela falava assim, na verdade eles vieram de lá e a gente mudou. E aí quando ela fez, eu falei assim: "Professora, amei, amei, tá de parabéns." Eu falei assim: "Agora vamos como os pais vão se comportar na apresentação, na exposição, né?" né? Eu falei, a gente vai ter que, aí eu falei, vamos estar firme, vamos tá preparado pra gente, mas assim, graças a Deus, foi incrível. Os pais vieram elogiar, né? E então a gente

não teve problema. Eu achei que eu iria ter alguns pais que ter que explicar o quanto ele estava sendo intolerante, preconceituoso, tal, mas não tivemos esse problema, talvez porque a gente já vem de um trabalho desde 2022 para cá, né? Então foi mais tranquilo. Então voltando em relação à tua pergunta, a ferramenta, eu acho que o que falar das meninas aqui pra gente, a ferramenta nossa é a gente possa argumentar, é o conhecimento, né? Então quando alguém vem questionar alguma coisa da nossa posição de ah, mas vocês não estão mais fazendo oração para o almoço, por quê? a gente tá ter um argumento para explicar o porquê da, né, que a gente entende da questão. Então, é o que eu falo para mesmo assim, gente, quanto mais conhecimento a gente tiver, mais preparado nós vamos estar para debater o assunto, e para convencer, pessoa dá para mim. Mas perante tudo isso, a gente tem ainda vários desafios, né, história que nos pega de surpresa, né? Eu tive um uma situação esse ano que uma auxiliar de crédito do berçário veio me procurar e falou assim: "Olha, eu tô eu vou ser tomado com atitude porque dentro do berçário, ela é a essa auxiliar é negra, ela por dentro do berçário, a uma outra auxiliar branca fala para mim, fala para as crianças: "Ah, vai lá com a mãe preta". E aí para mim aquilo foi um choque, tipo assim, como isso aqui tá acontecendo aqui dentro da escola, né? Então, nessa hora a gente fica chocada e eu falo assim, respira, lembra de tudo que a gente resgou e aí chama o servidor, né? E aí eu falo assim, eu falo pras professoras, a gente tem que ter inteligência emocional pra gente identificar. Esta pessoa eu preciso acolher com carinho e ensinar. esta pessoa, eu vou precisar ser bem firme, porque já não é mais uma questão de questão de realmente a pessoa é preconceituosa, então eu vou ter que ser bem firme falar sobre a lei com ela, né? Então a gente fala para as professoras, gente, né? Vamos ter essa inteligência emocional de gente analisar a situação e identificar, né? qual é a postura correta de tomar nessa situação. Então, acho que voltando para mim em questão da ferramenta, eu acho que a principal é essa, é o adquirir o conhecimento.

[30:40–30:58] (Marcela Fernandes) ...é falar sobre isso, né, trazer isso para projeto pedagógico, né, envolver toda a comunidade escolar. Lá, igual você citou, talvez um personagem que

[30:58–33:00] (Marcela Fernandes) ...não se dá muita atenção para a formação, por exemplo, né, tipo desse personagem específico, às vezes uma pessoa da cozinha, é uma pessoa da limpeza. Então, toda a comunidade escolar, ela precisa desse conhecimento, dessa conversa, né, dessa desconstrução, desse acolhimento

também, porque quantos não têm saberes ali e coisas para acrescentar, nesse nessa vida do dia a dia ali na escola. E, muito legal, muito legal mesmo. E eu acho que é isso, vão ter esses desafios, né? Porque a nossa sociedade ela tem, ela se estrutura no racismo, ela tem como base a desigualdade, todas essas questões sociais, ela tem como base o racismo mesmo. E, é isso, é esse conhecimento, a essa conversa, essa atenção que a gente dá pra gente, na nossa desconstrução pessoal. E aí no seu caso como gestor, esse olhar sensível para a comunidade escolar, né, esse olhar para as famílias, para esse acolhimento e esse ensino também, que às vezes vai ser um ensino um pouco mais pesado, mas faz parte também? Eu já posso de certa forma ir finalizando com você e eu queria que saber assim só com uma como uma forma na sua trajetória, em qual em qual lugar você percebe na educação a importância da lei 10.639 639, já tão antiga, em todo esse percurso. E, a importância dessas mudanças que você como gestor foi propondo, né? Como que você vê tudo isso dentro desse pacote que você tá hoje, né, já como professor, hoje como gestor, como você olha essas questões raciais na escola? E, e qual a importância, qual lugar você dá para essas questões...

[3:00–33:05] (P4) Eu acho que que...

[33:05–33:11] (Marcela Fernandes) ...pra gente fechar a conversa?

[33:11–37:08] (P4) ...o lugar, né, colocar isso em algum lugar, eu acho que tá na já passou da hora, é a gente tem que colocar na no lugar principal ali, né, de protagonismo mesmo, né? Eu acho que é uma discussão que hoje não é mais quando acontecer a gente conversa sobre isso, não. A gente vai conversar sobre isso todos os dias, em todos os momentos, porque eu acho que é muito importante, né? E a questão da lei, eu acho essencial, apesar de ao meu olhar talvez um pouco ignorante, eu acho que precisa ter algumas mudanças, e talvez até fiscalização, em questão mesmo a formação. Acho que precisa, né, a gente vê, a gente tá inserido na educação, a gente vê que tem lugar que cumpre e lugar que não cumpre, né? tem lugar que é falado, tem lugar que não é falado. Eu acho que precisa começar a ser a ser exigido e cobrado isso, né? E, os desafios eles vão aparecer mesmo. Infelizmente, né? Como a gente sabe, a gente tá estruturado numa sociedade branca, né? hétero, onde os ricos têm privilégio, onde é negado o acesso ao pobre, ao negro, né, a mulher. Então assim, a gente está lado, a gente é uma ferramenta, né, de que eu comentei com as professoras, a gente é uma ferramenta que a gente vai quebrar isso. Então assim, a nossa primeiro reconhecer a nossa importância enquanto ferramenta, né, de sistema

e quebrar esse sistema, né, e nós somos a semente, né, nós estamos plantando a semente para que amanhã alguém possa neste debate sair debatendo junto e falar: "Nossa, olha o avanço que nós daqui, e redefinir quais são os próximos passos".

[37:08–40:56] (Marcela Fernandes) A galerinha já chamando ali. É, então, olha, eu queria te agradecer. Eu pretendo assim levar essa discussão no polo, né? Talvez o material ali escrito, talvez não dê tempo, né? Porque o a agenda de formação, ela é bem apertada, a agenda de formação do polo. Mas eu pretendo trazer, eu também me disponibilizo, para quando vocês precisarem na escola de alguma conversa. E, eu tenho algumas experiências com as danças, com instrumentais, né? Eu participei já de muitos grupos aqui da região, Maracatu, o Pavio de Candieiro, que tem um trabalho super legal também de pesquisa da cultura popular, me disponibilizo quando você precisar desse bate-papo também, de trazer essa pesquisa também para pra escola, né? Esse é o meu objetivo, primeiro fazer esse olhar geral e aí propor essas conversas, propor esses lugares também de troca, né, na escola também com vocês da gestão. É maravilhoso, é essencial. Fiquei super feliz de ver pessoal da gestão lá no polo. Quando até então eu achava que era só professor de arte, tinha muita gente, muita diversidade, muito legal. E, eu vou mandar para você por e-mail, acho que vai ficar salvo o seu e-mail aqui. Se não tiver, eu te pergunto lá no *WhatsApp*. Um termo de consentimento, né, do uso dos dados. Fica tranquilo com relação à divulgação, por que não, eu não vou colocar, por exemplo, o seu nome no projeto, não vai ter a sua exposição. E, eu vou transcrever a nossa conversa, vou discutir alguns tópicos, principalmente. Eu gostei muito desse projeto, da questão do projeto que você trouxe. Provavelmente eu vou falar da importância desse dessa troca que vocês tiveram com regiões diferentes. Achei incrível. Se você puder depois até me enviar um pouquinho desse material, provavelmente esse vai ser um tópico que eu vou discutir na dissertação. Gostei muito desse detalhe. Eu vou usar mesmo só alguns tópicos aqui da nossa conversa. Gostei de conhecer sua trajetória, deve ter muita experiência na docência e na gestão. E, e só te agradecer. Obrigada, mesmo. Sucesso aí com os pequenos.

[40:56–41:10] (P4) Aproveitando que você se disponibilizou, ano que vem eu tô mudando de escola, escola menor, mais próximo de casa, sabe? E aí assim, eu quero, esse é um dos projetos que eu quero levar comigo enquanto, pessoal de gestão mesmo. Então, o ano que vem eu vou com certeza te mandar mensagem para a gente começar esse projeto junto lá...

[41:10–41:18] (Marcela Fernandes) Pode contar comigo. Eu amo essas trocas. Inclusive, há três semanas, eu fui à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ministrar uma oficina com os estudantes lá. Foi super bacana.

[41:18–42:22] (P4) Vamos sim.

[42:22–42:56] (Marcela Fernandes) ...com contato, tá? Muito obrigada, viu? Eu vou...

[42:56–43:00] (P4) Obrigado.

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 5

Participante 5

Data: 27 de novembro de 2025

Duração aproximada: 40min 48s

Transcrito Via *Google Meet*

Editado por: Marcela Fernandes

[00:00–00:09] (P5) Ok, tudo bem? E agradeço mais uma vez. Tá bom.

[00:09–00:12] (Marcela Fernandes) ...mais claro agora.

[00:12–00:16] (P5) Imagina. Tá, melhorou a imagem. Tava...

[00:16–00:22] (Marcela Fernandes) É o sol aqui tá batendo aqui. Tem hora que fica escuro, tem...

[00:22–00:24] (P5) ...escuro.

[00:24–00:28] (Marcela Fernandes) ...hora que fica claro. E bom, eu queria..

[00:28–00:32] (P5) ...rosto. É, dá uma...

[00:32–01:06] (Marcela Fernandes) ...começar assim e queria ouvindo começar um pouquinho de você sobre a sua trajetória, professora, né, como sobre a sua formação, porque eu acredito que primeiro...

[01:06–01:16] (P5) ...mudadinha.

[01:16–02:00] (Marcela Fernandes) Você passou por esse lugar, né, como docente e aí com o decorrer da, né, do da trajetória profissional você foi pra gestão, né? Eu queria ouvir um pouco sobre essa trajetória, né? Quando você iniciou, qual foi o curso, né? os cursos que você foi se aprimorando até chegar nesse momento da gestão.

[02:00–05:28] (P5) Ok. E, assim, quero começar falando antes de falar da minha do meu currículo, né, profissional. Eu sou filha de eu falo, eu falo, sou uma improvável, né? Porque eu sou filha de uma família que as pessoas, como se diz, não esperavam nada, né? Porque minha mãe era faxineira. Meu pai ele era pedreiro, mas daí ele se tornou alcoólatra, faleceu muito cedo, né? E qual que era o caminho, de ser como minha mãe foi, né, trabalhar em casa de família, ser faxineira. Só que a minha mãe sempre valorizou muito o estudo, mesmo ela não teve oportunidade, mas ela valorizava o tanto que ela via como importante, né? E eu fiz o magistério antigo numa escola estadual aqui de Bauru mesmo. Deixa-me ver. Foi meu Deus, faz tempo, acho que 83 mais ou menos. Acho que foi. Daí eu comecei a pegar algumas aulinhas depois

no estado, né? Mas era muito difícil porque tinha já as pessoas certas para ser eventuais. E eu falo assim, eu na minha família, eu como diz, eu falei, eu tinha que trabalhar para comer, né? A gente vende o almoço para comer a janta, né? Então eu não posso, não podia também ficar naquela rotina de uma aulinha por mês ou uma aulinha por semana. Eu precisava de um salário fixo. Daí eu fui trabalhar, trabalhei em mercado, trabalhei de babá, trabalhei no comércio e me afastei do magistério. Daí foi em 99, eu precisei vestibular porque eu analisei a foi uma época que eu trabalhava no mercado, supermercado. Eu li aquela situação, falei: "Não é isso que eu quero pra minha vida". Daí eu prestei vestibular na Universidade do Sagrado Coração, né? Agora já tem outro nome, a USC, né? E prestei para a pedagogia em 99, não, acho que foi em 99, eu saí 2003. Acho que eu entrei em 99, acho que foi 98, eu pensei e comecei em 99. Daí eu fiz acho que o primeiro semestre em pedagogia, só que assim, eu queria ser professora, só que continuava aquela dificuldade para você conseguir uma sala. Eu mudei meu curso para letras, que eu...

[05:28–7:04] (P5) ...teria mais uma amplitude, né, para ir ministrar a aula, que era minha vontade. Daí eu fiz o curso de Letras. e fui trabalhar, né? Não, quer ver? Durante o curso de letras eu fiquei no comércio ainda. Hora que eu tava acabando o curso que eu fui, voltei a ministrá-lo no estado também. Daí eu fiquei trabalhando no estado um período pequeno, prestei o concurso para a prefeitura. Daí eu entrei na prefeitura, entrei na educação infantil em 2006. e 2007 no ensino fundamental do município e abandonei o estado. E trabalhando na prefeitura de Bauru, chegou uma hora, tudo que eu tava analisando minha situação, eu falei: "Vou ser diretora". Daí eu fui completar a pedagogia, porque eu precisava do curso de ai de gestão, de gestão. Daí eu fui, terminei a pedagogia, prestei o concurso de Bauru e entrei em 2021. Então vai fazer 5 anos que eu tô na direção. Agora assim de prefeitura, estado, tudo, eu já acho que no comecinho do ano tá dando 25 anos. Já dá o meu tempo, acho que para aposentar.

[07:04–07:09] (Marcela Fernandes) ...que sorte a sua, porque quem tá quem tá vindo agora...

[07:09–07:11] (P5) É, já...

[07:11–07:13] (Marcela Fernandes) ...tá mais difícil, né? E, Solange, que que...

[07:13–07:14] (P5) ...da...

[07:14–07:22] (Marcela Fernandes) ...trajetória interessante, né? como que você no começo fala, né, dessa questão da família, né, que às vezes...

[07:22–07:24] (P5) Sim.

[07:24–07:59] (Marcela Fernandes) ...a sociedade tem uma expectativa, de a alguns grupos de pessoa e é tão importante a gente acreditar na gente mesmo, e ir e tentar ali sonhar, né, ir além daquilo que essas expectativas da sociedade jogam sobre nós, eu acho que eu tenho uma trajetória um pouco parecida nesse esse sentido também que a às vezes a formação da família e...

[07:59–08:02] (P5) Sim.

[08:02–08:22] (Marcela Fernandes) ...a aquilo que você de certa forma tá inserido nos impede às vezes de ver esse além, né? Você conseguiu permanecer, né, trabalhar, estudar, trabalhar e estudar e chegou aí hoje, né, nesse lugar. Interessante também você iniciar durante a pandemia, né? Como que foi esse processo? E, desse início.

[08:22–08:41] (P5) Foi horrível. Foi horrível, porque eu falo que é muito diferente ser professora do que ser gestor. É muito diferente. A gente enquanto professora acho que é fácil, mas não é, porque você entra, você não sabe fazer nenhum serviço. E eu falo na prefeitura de Bauru, nós não temos nenhum treinamento para você ser diretora. É assim, você chega lá, você aprende na...

[08:41–08:48] (Marcela Fernandes) Nossa, não teve nenhum treinamento...

[08:48–08:52] (P5) ...raça. Então, foi bem difícil.

[08:52–08:59] (Marcela Fernandes) ...nada. Que difícil...

[08:59–09:08] (P5) Não, não tem alguma assim algumas capacitações, mas são esporádicas...

[09:08–09:10] (Marcela Fernandes)né?

[09:10–09:16] (P5) Então eu falo assim, a gente não sabe ser diretora...

[09:16–09:22] (Marcela Fernandes) Sim, mas tem coisa que você tem que dar conta em uma semana...

[09:22–09:26] (P5) ...né? Eu assim...

[09:26–10:03] (Marcela Fernandes) ...né? A semana que você entra já tem que dar...

[10:03–10:11] (P5) ...falar nela dá para as vezes eles jogam 8 horas da manhã para 11:30 para...

[10:11–10:14] (Marcela Fernandes) ...conta. Meu Deus.

[10:14–10:26] (P5) ...11 horas. É, às vezes são assim as demandas, né? E é difícil. Eu falo foi bem sofrido para mim. Sofri bastante. E eu falo ainda a questão, não sei se eu sou da tua geração, a geração que nós somos da geração....

[10:26–10:30] (Marcela Fernandes) Sim. Década de...

[10:30–10:41] (P5) ...tecnológica. A gente isso, eu sou de antes de 80, né? Então a gente sofre...

[10:41–10:45] (Marcela Fernandes) ...80.

[10:45–10:57] (P5) ...também para tecnologia, né?

[10:57–11:01] (Marcela Fernandes) Sim. E...

[11:01–11:05] (P5) Não, assim foi bem difícil esse...

[11:05–11:32] (Marcela Fernandes) ...é bem quando tudo isso estava mudando, né? Quando realmente a escola ela mergulha nessa questão da do uso da tecnologia. Então eu imagino, ter sido muito difícil...

[11:32–11:49] (P5) ...início. Sim. É, primeiro já que eu não sabia ser diretora, segundo eu não sabia tecnologia. Muito pouco. E daí você vai aprendendo, né? Prendendo um pouco aqui, um pouco ali os caminhos, porque enquanto gestor a gente olha para um todo, né? Enquanto professor você só olha pra tua sala. E é difícil você olhar para...

[11:49–11:52] (Marcela Fernandes) Sim,

[11:52–11:54] (P5) para muitos assuntos e

[11:54–12:00] (Marcela Fernandes) sim. São muitos detalhes,

[12:00–12:03] (P5) ...para...

[12:03–12:09] (Marcela Fernandes) ...né? Nesse sentido, as a...

[12:09–12:12] (P5) ...muito...

[12:12–13:30] (Marcela Fernandes) ...comunidade que a escola tá inserida, né? Você acha que na época, né, você olhando para trás, nessa época aí da pandemia, né, as pessoas tinham facilidade com relação a ter ali algum equipamento tecnológico para dar conta, das demandas da escola, no caso os alunos, as famílias, ou isso foi mais difícil para você nesse sentido? Porque de certa forma algumas escolas acabaram tendo que também dar conta, dessa falta de tecnologia nas famílias, né? Como foi isso para...

[13:30–13:38] (P5) ...na educação infantil, assim, nós...

[13:38–13:43] (Marcela Fernandes) ...você?

[13:43–14:15] (P5) ...tivemos algumas atividades bem diferente do fundamental. Bem diferente que é aquela cobrança de nota e tudo mais. O infantil não tem, né? Então, a gente via que tinha família que tinha, família, que não tinha, tinha família que dava atividade, tinha família que não, né? Então foi uma mistura de tudo. E porque assim não é fácil ensinar, né? Eu falo assim, não é todo mundo que serve ser professor, não é todo mundo que tem a facilidade de passar conteúdo pro outro. Tem pessoas que são inteligentíssimas, mas não conseguem transmitir, né? E tinha paz que faziam, tinha outros que não, que não tinha tempo, que foi tudo muito assim, acho que para todo mundo, né, essa...

[14:15–14:17] (Marcela Fernandes) Sim.

[14:17–14:23] (P5) ...pandemia, né, tudo muito novo...

[14:23–14:39] (Marcela Fernandes) ...sim, e agora no decorrer, todo esse né,;40 passando período, você a escola ainda utiliza...

[14:39–14:42] (P5) ...né?

[14:42–14:57] (Marcela Fernandes) ...esses equipamentos, vocês ainda têm plataformas uso do seja dos celulares ou da televisão, da internet, isso faz parte aí do fazer dentro da escola. Como é que tá essa parte da..

[14:57–15:00] (P5) Sim.

[15:00–15:03] (Marcela Fernandes) ...tecnologia?

[15:03–16:00] (P5) ...sim. Já tá bem assim inserida, né? Não tem como inserir a tecnologia, né? Não tem. Eu falo eu mesmo. Eu aprendi muita coisa. Eu falo assim só analfabeta tecnológica, né? Porque cada dia você vai aprendendo uma coisa nova, né? Da tecnologia. Não tem como viver hoje sem a tecnologia. Tudo que a gente vai fazer tá ligado. Então foi um período assim de aprendizagem que eu aprendi muito em todos os sentidos. Porque a tecnologia não era uma coisa que me agradava. E eu tive que aprender. Ou aprende ou não tem...

[16:00–16:03] (Marcela Fernandes) É isso mesmo.

[16:03–16:07] (P5) ...como, né? Não tem como...

[16:07–17:03] (Marcela Fernandes) E quando a gente olha pra questão da tecnologia, ela é um conceito que às vezes a gente acha que ela tá limitada somente a dispositivos, né? Mas tem várias tecnologias que fazem parte aí do nosso dia a dia, né? Que são práticas, às vezes práticas populares, práticas que são até subalternas, porém são tecnologias, são dispositivos digitais, né? Então, com certeza no dia a dia tem a gente tem essas tecnologias que às vezes a gente não percebe, esse uso. E eu

acredito que a arte ela ajuda a gente a perceber esses outros, essas outras potências, dos fazeres nossos do dia a dia. Aí, pensando nisso, eu queria saber um pouquinho...

[17:03–17:05] (P5) Sim.

[17:05–17:39] (Marcela Fernandes) ...de você, como foi essa sua inserção, no universo do polo arte na escola. Eu sei que não faz muito parte da sua formação, então deve ter sido bem diferente, você tá junto daquelas práticas, tal. Queria saber um pouquinho dessa sua chegada no polo arte na escola.

[17:39–18:19] (P5) Sim. Arte da escola. Eu falo assim, eu gosto muito de trabalhos manuais, eu gosto bastante. Então isso acho que ter ajuda, né, quando a gente já gosta dessa coisa. Mas assim, eu vejo na Prefeitura de Bauru e é um uma área de muita dificuldade para os professores, tanto a parte de arte como a cultura corporal e quanto a música. São as salas que ele tem mais dificuldade para trabalhar com o aluno, que o nosso currículo é muito amplo. Então é uma área assim que tem que ter capacitações...

[18:19–18:24] (Marcela Fernandes) Legal. E o bom é que abriu, né, não só para professores de arte, né, mas abriu para coordenadores...

[18:24–18:26] (P5) ...sempre.

[18:26–18:04] (Marcela Fernandes) ...diretores e aí tem outras formações junto também. Eu achei isso muito legal do polo, porque na época que eu fiz parte era focada nos professores de arte. Eu tinha professora de arte de vários lugares e aí dos últimos anos foi que eu fui percebendo essa, essa participação também, de com outras pessoas com outras formações. Achei muito legal. E na sua escola você consegue fazer formações sobre os assuntos que vocês trabalham no polo ou você...

[18:04–18:06] (P5) ...bastante...

[18:06–18:08] (Marcela Fernandes) ...leva como que funciona isso?

[18:08–18:11] (P5) ...viu? Geralmente eu convido bastante pessoas para ministrar, né? Eu tô com a...

[18:11–18:13] (Marcela Fernandes) Sim, mas não...

[18:13–18:15] (P5) ...câmera desligada...

[18:15–18:18] (Marcela Fernandes) ...tem problema não, que a gente tá captando o áudio.

[18:18–18:29] (P5) né? Ah, tá. E assim, sempre tô trazendo pessoas, para passar capacitações para os professores, vários temas, e tudo que vem a contribuir. E eu falo assim, por mais que eu não saiba o assunto ou conteúdo, né, igual eu falei para você,

não é todo mundo que tem facilidade, para ministrar ou tem aquela bagagem de determinado conteúdo. Então eu falei, eu vou aprendendo junto, eu vou convidando um, aprenda aqui um pouquinho, vou aprendendo outro.

[18:29–18:31] (Marcela Fernandes) E...

[18:31–18:34] (P5) E assim, qual que formação que...

[18:34–18:36] (Marcela Fernandes) ...teve...

[18:36–18:44] (P5) ...o professor se coloca na tua prática. Tudo que vai aprendendo. É essa intenção...

[18:44–18:47] (Marcela Fernandes) Sim...

[18:47–18:50] (P5) ...enriquecendo as aulas...

[18:50–18:53] (Marcela Fernandes) Sim. E teve alguma prática que...

[18:53–18:55] (P5) ...né? Tá? A gente tem resistência também.

[18:55–19:56] (Marcela Fernandes) ...mais?

[19:56–19:58] (P5) A gente tem resistência de muitos...

[19:58–20:04] (Marcela Fernandes) Sim. Eu imagino porque são práticas contemporâneas, inovadoras, né? São práticas que tiram a gente um pouco da nossa zona de conforto. E é difícil, né? Os professores abraçarem novidades, né? Sempre um pouco mais difícil. Mas que legal que você tá...

[20:04–17:45] (P5) ...professores. É.

[17:45–17:58] (Marcela Fernandes) ...trazendo dentro desses dessas formações que vocês estão propondo na escola, quais têm sido assim os assuntos que você percebe que tem mais engajamento assim dos...

[17:58–18:00] (Marcela Fernandes) ...professores?

[18:00–19:42] (P5) Olha, é assim, eu tô com um grupo bem dividido, que tem os que gostam e tem os que não gostam, porque não quer, não quer abrir para o novo, não aceita, não quer aquela dificuldade, né? E assim, nós vou falar assim, na verdade, o que nós, eu andei trabalhando bastante esse ano, nós trabalhamos bastante sobre desenho, desenho infantil, sobre música, que eu acho difícilíssimo música, eu falei, eu tenho dificuldade com música, acho difícil sobre música. E, esse ano foi uma também eu trouxe muita coisa levada a saúde mental, né? Porque eu vejo a necessidade de da do ser humano, é muito mais fácil você culpar o outro pelos teus problemas, pelo teu descontentamento, pelas tuas frustrações, né? E a pessoa assim tem que tentando trabalhar na assim que a pessoa é só escolhas, né? São escolhas que todo

mundo faz e as outras pessoas tão fedor não tem culpa das tuas escolhas, se deu certo, não deu...

[19:42–19:44] (Marcela Fernandes) Sim.

[19:44–20:05] (P5) ...certo. E eu falo assim, funcionário público, né? Às vezes a pessoa passa num concurso público, mas não que ela goste. Ela vai entrar porque tem a estabilidade, né? E fiquem feliz. E eu falo assim, eu acho que se eu fosse escolher hoje essa altura que tô quase me apresentando, acho que eu escolheria ser professora de novo, porque eu gosto, eu faço, eu gosto, acho que não, por com tudo com a situação que o professor vive, acho que eu escolheria de...

[20:05–20:08] (Marcela Fernandes) Sim, sim. Eu penso muito sobre isso...

[20:08–20:13] (P5) ...novo. E acho que, porque não é uma profissão fácil, não é valorizada, né? Mas eu falo assim, a pessoa tem que fazer...

[20:13–20:15] (Marcela Fernandes) ...também e é uma grande...

[20:15–20:17] (P5) ...o que ela escolheu com amor...

[20:17–20:19] (Marcela Fernandes) ...responsabilidade...

[20:19–20:24] (P5) ...né? Sim. E não é pessoalmente aí o dinheiro, sabe? E eu vejo na educação tem muita gente assim que não gosta do que...

[20:24–20:27] (Marcela Fernandes) Sim. E é complicado, né? Uma responsabilidade...

[20:27–20:29] (P5) ...faz e muito...

[20:29–20:33] (Marcela Fernandes) ...que uma, por exemplo, uma fala nossa, uma postura nossa pode prejudicar várias vidas, né? Então é muita responsabilidade...

[20:33–20:35] (P5) ...triste.

[20:35–20:38] (Marcela Fernandes) ...mesmo, exige da gente muita seriedade.

[20:38–20:40] (P5) Sim, sim. Porque tá formando, né? Nós...

[20:40–20:42] (Marcela Fernandes) Sim.

[20:42–20:56] (P5) ...estamos formando, né? Então, tem que gostar o que faz. Lógico que a gente trabalha porque precisa do dinheiro, do salário e tudo, mas você tem que fazer escolheu com...

[20:56–21:02] (Marcela Fernandes) Uhum... E responsabilidade também, né? É isso...

[21:02–21:06] (P5) ...amor. Sim. Para não ficar...

[21:06–21:08] (Marcela Fernandes) ...mesmo.

[21:08–21:15] (P5) ...aquele peso, né? Aquela pesada. É muito triste que a gente vê...

[21:15–21:20] (Marcela Fernandes) Isso. Sim. Eu imagino ainda mais desse lado...

[21:20–21:23] (P5) ...viu?

[21:23–21:30] (Marcela Fernandes) ...da gestão que às vezes na sala de aula a gente tem um panorama. Mas quando você tá ali nesse lugar, que que percebe todas as demandas, o que consegue fazer, o que não consegue fazer, com certeza deve ser bem desafiador e às vezes, né, até desestimular um pouco, né?

[21:30–21:36] (P5) ...muito porque tem gente que não sabe fazer, mas quer

[21:36–21:38] (Marcela Fernandes) E, sim...

[21:38–21:48] (P5) ...aprender, tem vontade de ir, é outra coisa boa...

[21:48–21:50] (Marcela Fernandes) ...engajada...

[21:50–22:02] (P5) Agora tem uns que não sabe, tem um que não sabe nem quer, entendeu? É muito triste. Tá assim aquela coisa, vem trabalhar pensando só porque vai ganhar um salário no...

[22:02–22:04] (Marcela Fernandes) Sim. Fazer hora...

[22:04–22:07] (P5) ...final do mês.

[22:07–22:09] (Marcela Fernandes) ...né? É...

[22:09–22:13] (P5) Isso é muito triste...

[22:13–22:16] (Marcela Fernandes) ...que é triste mesmo. E você fez aquele questionário, você chegou a dar uma olhadinha? O...

[22:16–22:18] (P5) ...isso.

[22:16–22:28] (Marcela Fernandes) No questionário eu trago algumas questões que talvez agora com esse seu olhar da gestão você possa falar um pouquinho também sobre isso. não sei muito...

[22:28–22:30] (P5) ...tá.

[22:30–22:44] (Marcela Fernandes) ...bem qual a região, né, que você tá aí na sua escola, qual é ali o contexto social da escola. Mas no questionário eu trago um pouco sobre a lei 10.639 de 2003, onde a gente tem a obrigatoriedade do ensino, né, da história da cultura afro-brasileira e...

[22:44–22:46] (P5) Tá.

[22:46–22:56] (Marcela Fernandes) ...africana. E essa lei, ela tem mais de 22 anos, né? ela alterou a LDB, a Lei de Diretrizes de Bases, trouxe possibilidades, né, de desestruturar essa...

[22:56–22:58] (P5) Sim.

[22:58–24:00] (Marcela Fernandes) ...questão do racismo dentro, né, do espaço da educação. Porém, ela sempre foi muito negligenciada, né? Hoje a gente vê pesquisas que falam que muitas escolas teve uma pesquisa recente que na 70% das cidades não aplicam essa lei, né? não tem um trabalho afetivo, quando faz alguma coisa, é numa data específica, tipo, mês da consciência negra, é dia 20, ali perto do dia 20, que é feriado, tem trabalho. Porém, é a proposta da lei é uma mudança no dia a dia mesmo na escola, né? Um outro olhar para a questão étnico-racial dentro da...

[24:00–24:03] (P5) M.

[24:03–24:21] (Marcela Fernandes) ...escola e que não envolve somente um componente, né, curricular ou uma data festiva, mas é mudança da estrutura mesmo para combater o racismo e para combater principalmente o aniquilamento da população negra, né? E pensando nisso, como que você tem visto a aplicação dessa lei dentro da escola, da sua realidade, né? Vocês têm essas propostas, né? Como que tá essa questão da lei 10679 dentro, né, da realidade aí da sua escola?

[24:21–24:48] (P5) Olha, nós temos a proposta assim, mas como eu falei para você, é dificuldade de você fazer a pessoa trabalhar o que precisa, de cumprir a lei. A mesma coisa com a cultura indígena, né? E, o que eu falo assim, tem muita resistência para que seja trabalhado. Eu mesmo já trouxe capacitação tanto dos indígenas como do ATROS, né? E a gente cobra como gestora para ser trabalhado, para não ser só uma data, mas tem pessoas que fazem, tem outras que aquela resistência que eu falo para você é querer, é assim cumprir muito mal a função, e não fazer nada. Então acredito que deve tá sendo muito...

[24:48–24:54] (Marcela Fernandes) Sim, entendo.

[24:54–24:58] (P5) ...mal trabalhado...

[24:58–25:02] (Marcela Fernandes) E quando você Sim, e...

[25:02–25:05] (P5) ...ainda. Acredito que no...

[25:05–25:09] (Marcela Fernandes) ...quando você fala assim dessa resistência, a gente tem conceito, que é o de racismo religioso, que...

[25:09–25–25:32] (P5) ...geral.

[25:32–25:48] (Marcela Fernandes) ...é quando você vai falar da cultura africana ou afro-brasileira e as pessoas logo interpretam, como uma questão de doutrina, como algo de uma religiosidade. E no contexto escolar, o que está se trazendo é a cultura, né? A valorização da mitologia africana, assim como a gente vê mitologia grega, né?

A gente tem a mitologia indígena, a mitologia africana, a mitologia asiática. E tem resistência que às vezes essa resistência tá muito...

[25:48–25:52] (P5) Sim.

[25:52–26:58] (Marcela Fernandes) ...ligado a esse conceito de racismo religioso, né? que é esse olhar excludente, só que levando para esse campo da espiritualidade. E, você percebe isso dentro dessas propostas de atividade, por exemplo, quando você leva alguma coisa e aí tem essa questão, né, dessa resistência? Porque se na cabeça ali, às vezes da pessoa se trata de algo religioso. Eu falo não só da equipe, né, mas assim até mesmo de familiares. A gente teve um caso recente de uma escola, que trabalharam ali no mês da consciência negra, trabalharam mitologia africana, utilizaram um livro que inclusive faz parte dos parâmetros curriculares. E um pai, ele invade a escola, rasga o trabalho dos alunos, leva a polícia, tal. E a gente consegue ver, essa...

[26:58–27:00] (P5) Ah, eu vi.

[27:00–27:21] (Marcela Fernandes) ...questão do racismo religioso, né, essa ignorância com relação à mitologia e à cultura africana, né, o que leva esse tipo de violência. E, como você vê isso? Você já identificou? Você já teve algum caso que teve que tratar, teve conversar seja com alguém da equipe ou algum familiar, às vezes o próprio aluno. Teve algum algo que você consiga assim trazer, pensar, refletir um pouquinho sobre essa questão?

[27:21–30:00] (P5) Olha, eu assim, pelo que eu presenciei, o que eu percebo, porque eu sou negra também, né? E o que eu percebo é não tanto a o preconceito religioso, preconceito em relação à cor mesmo, de ter muita gente agora acredito que não falam, não falam tanto e evita assim dizer que é preconceituoso por causa do que é um, como se diz, da cadeia. Mas existe o preconceito sim de achar que porque é negro não poderia estar em determinados cargos, porque é negro não teria direito a tal coisa. Porque no fundo acredito que tem aquela coisa, porque eu mesma já ouvi assim, uma fala de que as pessoas que têm o pé na cozinha, entendeu? Que nasceu para lavar banheiro e de ver uma pessoa negra num cargo de liderança, né? É difícil com as pessoas que você está liderando, pessoas brancas. Então, muitas pessoas até não falam, mas vê, nossa, quem quer dizer, uma negra não podia estar nesse cargo, tinha que estar uma pessoa branca. Às vezes assim, igual eu tive muita dificuldade, né, em questão de gestão, de aceitação, com funcionários. Talvez eu teria menos se eu fosse branca, porque a gente sabe que tem o preconceito mesmo de uma pessoa negra

chegar num cargo mais alto das pessoas aceitas. Eu não, eu falo assim, eu não vejo essa dificuldade com a comunidade que eu trabalho, não. Eu vejo mais em questão com funcionários mesmo, tá? Então eu acredito que não seja tão religioso. Eu acredito que seja mais pela...

[30:00–30:06] (Marcela Fernandes) E por isso é tão importante, né, a gente falar...

[30:06–30:10] (P5) ...cor da pele mesmo.

[30:10–30:25] (Marcela Fernandes) ...sobre isso, trazer essa questão e ao mesmo tempo a gente teve várias políticas públicas que buscaram inserir, né, pessoas negras na universidade, na educação. E como é importante isso, porque tem muitos lugares que você chega e você olha ao redor, você se vê sozinho, né? Nossa, eu sou a única pessoa negra nesse lugar e automaticamente tem uma resistência. Seja qual for ali o seu o seu cargo. Às vezes você tá num cargo elevado, você tem uma formação incrível, aí a pessoa te olha e pede um copo de café, né?

[30:25–30:28] (P5) É.

[30:28–30:33] (Marcela Fernandes) Então, né? Tem essa questão assim, é impregnado na sociedade brasileira...

[30:33–30:37] (P5) Sim, é impregnado sim o preconceito. Só que...

[30:37–30:40] (Marcela Fernandes) Infelizmente tem.

[30:40–30:46] (P5) ...agora a maioria finge que não é, mas é.

[30:46–30:51] (Marcela Fernandes) ...medo porque é crime, né? Inafiançável.

[30:51–30:56] (P5) Sim, porque é crime, não porque deixaram de ser preconceituoso...

[30:56–30:58] (Marcela Fernandes) Sim.

[30:58–31:04] (P5) ...são ainda, sabe? É, é bem..

[31:04–31:26] (Marcela Fernandes) E essas Sim. E dentro dessas propostas que você que você tem, aos poucos tem trazido aí para a sua equipe, quais foram...

[31:26–31:28] (P5) ...difícil.

[31:28–31:32] (Marcela Fernandes) ...aquelas que você viu que foram as mais impactantes, principalmente nessa questão da das relações étnico-raciais?

[31:32–30:02] (P5) Olha, eu tenho sempre colocado muito assim insistido no mesmo assunto, a questão de valorização, de valorizar o outro. E, eu coloco muito para a equipe assim que nós trabalhamos numa região carente da cidade, né? É periferia e que eu sempre coloco que muitas crianças aqui daqui que eu acredito que não vão ter outras oportunidades, né? Então eu falo que a gente tem que passar sempre o

melhor para eles, porque às vezes eles só vão ter o que aprenderam aqui, que vai ficar marcado, vai ser o a educação infantil, porque muitas das vezes não conseguem nem concluir o fundamental, né? Então tudo que a gente poder trabalhar, ensinar, mostrar, fazer por eles, eu vejo que vai ser nessa agora. E assim, eu vejo que tem colhido muitos frutos, sabe? Porque aqui essa escola que eu tô há 4 anos, né? E eu vejo o respeito que a comunidade tem comigo e o jeito que eu eles veem o meu trabalho, entendeu? Eles valorizam, eles respeitam o trabalho aqui, sabe? E...

[30:02–30:04] (Marcela Fernandes) As...

[30:04–31:12] (P5) ...eu acolho muito eles também para qualquer situação. Então fica aquela questão de confiança, de aprendizado. Eu tenho colaborações deles sabe, em tudo que eu peço, tudo que eu preciso. Então é, eu falo assim, é uma formiguinha, né? A gente vai trabalhando uns pouco essa...

[31:12–31:16] (Marcela Fernandes) ...crianças. Sim, é uma construção, né? É um processo, né?

[31:16–31:22] (P5) ...questão. É um processo de ver de ver assim que uma mulher negra tá num cargo e que ela consegue tomar conta, que ela valoriza...

[31:22–31:25] (Marcela Fernandes) Processo que...

[31:25–31:28] (P5) ...que ela cuida, que ela tem respeito pelo...

[31:28–31:36] (Marcela Fernandes) ...acolhe, né, que é uma palavra que vocês ouvem é muito, muito...

[31:36–31:39] (P5)... outro, pela criança que...

[31:39–31:43] (Marcela Fernandes) ...importante esse acolhimento. Muito bom. E eu queria...

[31:43–31:45] (P5) ...acolhe.

[31:45–32:01] (Marcela Fernandes) ...agora que que a gente eu prometi para você que a gente seria rápida, né, por conta dessa nossa correria. E eu queria fechar esse nosso papo ouvindo um pouquinho de você. Quais seriam aí as suas expectativas com relação a essas questões, de valorização das questões étnico-raciais na escola. Quando você olha assim para a realidade hoje, quais seriam as suas expectativas, aquilo que você almeja, trazer pro ambiente escolar como gestora, como educadora também, né? O que que você pensa assim que você gostaria de trazer a realidade da escola? E aí no final eles começaram...

[32:01–33:59] (P5) Assim, praticamente estamos acabando esse ano, né? E eu pretendo mesmo para o ano que vem trabalhar bastante mesmo. Eu quero inserir mais projetos. Eu gosto de trazer muito para eles e tudo assim que é cultura, como se diz, teatro, dança, capoeira, música, sabe? Tudo que é cultural, eu gosto de trazer para eles. É difícil você conseguir quem faça isso também para você, né? Porque muita gente quer cobrar, né? Mas assim, eu quero fazer um trabalho bem focado na cultura pro ano que vem mesmo, um projeto grande, sabe? que a gente tem amostra cultural na prefeitura é um tema bom para trabalhar, para expandir, para ser uma coisa trabalhada o ano inteiro. Inserir mesmo e incentivando a valorização. Não é porque é negro que não é valorizado, né?

[33:59–34:02] (Marcela Fernandes) ...que conteúdo?

[34:02–34:04] (P5) ...pode chegar em outro...

[34:04–34:07] (Marcela Fernandes) É um exercício...

[34:07–34:11] (P5) ...lugar e que as pessoas venham e ver...

[34:11–34:14] (Marcela Fernandes) ...gráfico. Sim, é...

[34:14–34:19] (P5) ...a gente, né, você também e eu...

[34:19–34:23] (Marcela Fernandes) ...gigante na hora de colocar...

[34:23–34:31] (P5) ...como não pela cor, né, como pessoas...

[34:31–34:36] (Marcela Fernandes) ...os pontos que serão...

[34:36–34:41] (P5) ...né, que estudamos, que se preparamos para aquilo...

[34:41–34:45] (Marcela Fernandes) Certo...

[34:45–34:51] (P5) ...né? Então é um trabalho que eu quero desenvolver bastante ano que vem.

[34:51–34:59] (Marcela Fernandes) Isso. Que legal. E como você falou, é um trabalho do ano inteiro, né? Que é justamente essa mentalidade...

[34:59–35:02] (P5) ...não deixou.

[35:02–35:27] (Marcela Fernandes) ...que às vezes é mais difícil de trazer. Não é uma coisa pontual, mas é uma questão para a gente trazer para o dia a dia, para o cotidiano da escola. É uma discussão para o cotidiano da...

[35:27–35:30] (P5) É, sim.

[35:30–35:33] (Marcela Fernandes) ...escola. E, muito....

[35:33–35:38] (P5) É porque aqui nunca foi trabalhado a cultura...

[35:38–35:41] (Marcela Fernandes) ...bom.

[33:12–35:41] (P5) ...africana, os negros. Aqui é só pincelada, né? como eu te falei, de alguns, não do grupo inteiro. Então eu entendo que eu quero trabalhar o ano que vem, propor para a equipe pra gente trabalhar o ano inteiro para fazer até a nossa amostra cultural, que é igual a fila de ciências, né, combo afro...

[35:41–35:44] (Marcela Fernandes) ...que...

[35:44–35:48] (P5) ...de tudo para valorizar, para aprender, que qualquer raça vem de algum lugar...

[35:48–35:50] (Marcela Fernandes) ...legal.

[35:50–35:58] (P5) ...tem só crença, tuas culturas, de tudo que trouxe pra nossa cultura, né? brasileira que é tudo misturado, das regiões, porque não tem quem falar assim: "Ah, eu sou, vamos dizer branco puro que não tem uma mistura".

[35:58–36:03] (Marcela Fernandes) Sim, é verdade. Seja na língua, nas outras formas, culturais também.

[36:03–36:50] (P5) Tem é e fora até eu falo no uma descendência africana, porque teve muitas misturas, no Brasil. Nós somos um povo tudo misturado, então por mais que a pessoa às vezes tenha pele clara, ela teve alguém negro...

[36:50–36:54] (Marcela Fernandes) Sim.

[36:54–36:58] (P5) ...lá, né, no momento da vida que teve a...

[36:58–37:06] (Marcela Fernandes) Isso mesmo. Então, muito obrigada, viu? E, eu tô te devendo, né, uma visita na escola. Já vamos colocar na nossa agenda. Isso,

[37:02–37:06] (P5) ...mistura. Ai, vamos combinar para o ano que vem,

[37:06–38:15] (Marcela Fernandes) ...já pode colocar o nome aí na agenda, tá bom? Conta comigo ano que vem com propostas, né, voltadas aí a essa temática. depois eu posso até te mandar um pouco mais também do currículo e, né, das propostas que eu já trabalhei. Recentemente eu apresentei uma formação na Faculdade de Educação da Unicamp, foi muito legal. E aí eu tô...

[38:15–38:18] (P5) ...legal.

[38:18–38:30] (Marcela Fernandes) ...querendo trazer para esses polos, que eu tô conversando, para esses polos, né, de educação também, que tá mais próximo, né, o pessoal tem mais contato, tal. Então, já conta aí com essa oficina pro ano que vem, tá bom?

[38:30–38:38] (P5) Tá bom. Ai, vou amar, viu? Manda para mim o questionário que você conseguir mandar no *WhatsApp*. Para...

[38:38–38:46] (Marcela Fernandes) Isso. Mando sim. Eu vou te...

[38:46–38:50] (P5) ...é melhor, que às vezes eu olho mais o *WhatsApp* do...

[38:50–38:55] (Marcela Fernandes) ...mandar. Pode deixar. Eu vou...

[38:55–38:58] (P5) ...que o e-mail, né?

[38:58–40:07] (Marcela Fernandes) ...mandar tanto o tema de livre consentimento. Aí você pode ler, confirmar a questão do uso da, né, dessas informações, o sigilo, né, da, no caso aí da sua, daquilo que você compartilhou. E com relação ao questionário. E essa produção também da oficina, eu vou mando tudo de uma vez para você, tá...

[40:07–40:12] (P5) Ok. Agradeço. Espero ter te...

[40:12–40:37] (Marcela Fernandes) ...bom? Nossa, foi demais, realmente ouvi. Obrigada, viu? Ó, vou encerrar aqui a gravação, só um

[40:37–40:40] (P5) ...ajudado.

[40:40–40:45] (Marcela Fernandes) ...minutinho. Vou encerrar aqui.

[40:45–40:48] (P5) ... imagino.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE 6

Participante 6

Data: 1 de dezembro de 2025

Duração aproximada: 52min 08s

Transcrito Via *Google Meet*

Editado por: Marcela Fernandes

[00:00–00:09] P6) Estou a pouco tempo.

[00:09–00:42] (Marcela Fernandes) Antigamente tinham bem mais professores de arte e inclusive eu participei, por isso até que eu decidi investigar ali, a partir do polo. Acabou vindo outros professores, né, pedagogos, diretores, coordenadores e acabou também enriquecendo a minha pesquisa. E aí e eu estou fechando, né...

[00:42–00:56] (Marcela Fernandes) ...esse ciclo já de entrevistas, já fechei com os questionários. Eu até mandei em questionário para você...

[00:56–01:01] (P6) ...tava respondendo. É, eu estava olhando-o hoje de...

[01:01–01:06] (Marcela Fernandes) ...tá? Ele é bem rápido de fazer. É...

[01:06–01:10] P6) ...responder. É.

[01:01–02:55] (Marcela Fernandes) ...menos que isso. E o foco seria compreender como é que está se dando a aplicação da lei 10.639, que é aquela lei lá de 2003 onde existe a obrigatoriedade do ensino, da história da cultura africana e afro-brasileira na escola, né? E acho que pelos noticiários a gente já consegue ver que, infelizmente essa lei ela é muitas vezes negligenciada na escola e quando a escola tenta aplicar vem lá, né, as violências, os preconceitos, o racismo religioso, tem vários intemperes, para a aplicação dessa lei, mesmo quando a escola é interessada, mesmo quando a escola tem o compromisso de aplicar essa lei. E a ideia da minha pesquisa é fazer uma leitura de tudo isso e como as tecnologias elas têm sido um apoio para os professores. Por exemplo, muitos professores nunca tiveram formação sobre as questões étnico-raciais no Brasil. E às vezes, é no Instagram que ele vê um livro no Instagram ou é alguma formação EAD, que existe muito essas formações à distância. Então, às vezes a tecnologia faz com que o professor ele consiga ter uma formação mais aprofundada sobre isso a partir do seu interesse. E ela atua como uma parceira ali, né, uma ferramenta para a aplicação da lei 10639. Então a minha pesquisa ela trabalha, né, a partir desses eixos da educação, da arte, porque eu vou trabalhar

também aí a questão da imagem, como a imagem é trabalhada na escola, tal e a tecnologia dentro, né, desse âmbito também da formação do professor e dos materiais que o professor utiliza em sala de aula. Então, no geral, essa aí é a minha pesquisa. você vai ver um pouquinho mais no questionário. Eu acho que vai te dar assim mais entendimento, pelas perguntas que eu vou traçando ali no questionário. E aí tem alguma coisa que você queria saber antes que gostaria de me...

[02:55–02:58] (P6) Uhum... Nossa, eu achei muito...

[02:58–03:01] (Marcela Fernandes) ...perguntar?

[03:01–05:00] (P6) ...interessante o tema da pesquisa. A gente não tem uma formação específica para isso em relação à etnodiversidade, sobre os povos originários, a gente não tem uma pesquisa, uma formação específica para isso. Eu fiquei sabendo dessa lei na faculdade, né? Só que não foi nada muito aprofundado. Então, achei muito interessante o tema da pesquisa. Eu li as questões do questionário, eu ainda não respondi, mas eu estava lendo hoje pela manhã e eu achei muito bacana. É um tema bem complicado, né? É muita coisa para poder juntar tudo, mas eu achei muito bacana...

[05:00–05:04] (Marcela Fernandes) Sim. Ai, que bom. E a minha...

[05:04–05:09] (P6) ...muito bacana o tema da...

[05:20–05:24] (Marcela Fernandes) ...intenção é contribuir com essa com essa, como eu posso dizer, com essa pressão, para que a...

[05:20–05:24] (P6) ...pesquisa.

[05:24–05:40] (Marcela Fernandes) ...universidade traga esse tema nos cursos de graduação, principalmente nas...

[05:40–05:44] (P6) Verdade.

[05:20–06:13] (Marcela Fernandes) ...licenciaturas, para também pressionar por políticas públicas, de formação de professores que atuam nas escolas, por fiscalização, né? A ideia é que essa dissertação seja mais uma pressão, porque tem muitas pessoas também pensando, né, em outras com outros pontos de vista, mas tem bastante gente pensando sobre esse tema e trabalhar a partir do chão da escola, a partir da sala de aula, trazer essa parceria da do que a tecnologia pode trazer para a gente, não só os dispositivos, né, que a gente pensa a tecnologia, o notebook, o celular, mas com um olhar mais amplo própria tecnologia. Por exemplo, a capoeira é uma tecnologia, o samba é uma tecnologia, né? Traz aí tecnologias de origem afro e que podem contribuir. Quem...

[06:13–06:16] (P6) Ah, pois é. Quem dera se não fosse uma coisa...

[06:16–06:20] (Marcela Fernandes) ...deram, então super difícil...

[06:20–06:24] (P6) ...tão enraizada, né? Meu...

[06:24–06:30] (Marcela Fernandes) E para começar assim, eu queria...

[06:30–06:34] (P6) Deus, muito...

[06:34–06:48] (Marcela Fernandes) ...saber um pouquinho da sua trajetória de formação. Você me disse que você tem uma formação em pedagogia, que...

[06:48–06:51] (P6) Difícil.

[06:51–06:56] (Marcela Fernandes) ...agora tá trazendo aí essa questão da arte. Eu queria saber um pouquinho dessa trajetória, se você puder falar sua...

[06:56–06:58] (P6) Sim...

[06:58–07:04] (Marcela Fernandes) ...idade, porque eu acho que foi tão rápida a nossa conversa que eu nem perguntei...

[07:04–07:34] (P6) ...sim. Bom, eu tenho 28 anos. Eu, a minha primeira formação foi em pedagogia aqui na UNESP de Bauru mesmo. E aí eu comecei trabalhando como auxiliar em escolas particulares, na educação infantil. Fiquei 5 anos e agora comecei a dar aula. E eu sempre me interessei por arte e história. Eu acho que a arte ela é muito política também. E eu comecei a fazer a minha segunda graduação em arte. Faz não faz tanto tempo, mas já comecei a minha segunda graduação em arte. E ano passado eu me passei no concurso da prefeitura, então agora eu dou aula para educação infantil na prefeitura, mas foram 5 anos, já são 6 anos de caminhada...

[07:34–07:36] (Marcela Fernandes) Que legal.

[07:36–07:40] (P6) ...aí na...

[07:40–07:44] (Marcela Fernandes) E essa graduação de arte você faz na UNESP ou em outra faculdade?

[07:44–07:48] (P6) ...educação. Eu faço em outra faculdade, eu a faço, ela a faço em EAD, né? Faço na Faculdades Integradas de Botucatu (UniFAC).

[07:48–07:59] (Marcela Fernandes) Legal. Como ela de certa forma acaba aproximando a gente de alguns assuntos, de alguns temas, porque é muito corrida a nossa vida. Então, essa questão da tecnologia ajuda...

[07:59–08:08] (P6) Verdade. Nossa, ajuda, ajuda. Sim. Acho que usa usar a tecnologia (Marcela Fernandes) também. E, legal com sabedoria ajuda...

[08:08–08:18] (Marcela Fernandes) E dentro da sua formação, eu vi que você falou que conhecia, a lei 10.639 dentro...

[08:18–08:22] (P6) ...bastante.

[08:22–08:25] (Marcela Fernandes) ...da pedagogia. Você poderia falar um pouquinho como foi que essa legislação entrou assim...

[08:25–08:27] (P6) Sim.

[08:27–08:35] Marcela Fernandes) ...dentro do da conversa na sala de aula? se foi uma disciplina específica ou se foi uma professora ali que acabou trazendo como que é que se deu essa conversa, né, sobre a lei 10639, se você lembrar, né...

[08:35–10:20] (P6) Essa conversa, essa conversa, se eu não me, não estou enganada, foi numa aula de história da educação. foi com professor na Unesp. Ele era um professor muito bacana, a gente sempre teve muita liberdade em conversar a vários assuntos com ele. Muito inteligente esse professor, gostava muito das aulas e eu sempre gostei muito de história. E aí chegou nesse assunto dessa lei e a gente, eu lembro que a minha turma na época da faculdade era uma turma muito engajada, era um pessoal que sempre gostou muito de estudar e a gente tinha grupos, era grupos de estudo para prova. Isso porque um pessoal trabalhava até tarde, então saiu de serviço é para a faculdade. Só que eu lembro que foi falado nessa matéria específica, assim, eu lembro dessa matéria, pode ter sido falado em outras, mas eu lembro muito dessa matéria porque rolou um grande debate. A gente até falou bastante sobre o racismo, falamos bastante sobre a questão das cotas, falamos sobre vários assuntos relacionados também que foi puxado por essa pela aplicação dessa lei, né? E recentemente a gente conversou sobre isso na escola. Na escola onde eu dou aula hoje, a gente conversou sobre essa lei que ela entrou para o eu não sei se ela entrou ou se for algum, foi alguma coisa pautada para nós, professores de educação infantil já começamos a falar com as crianças sobre isso, que...

[10:20–10:24] (Marcela Fernandes) ...falhou um pouquinho agora. Será que é...

[10:24–10:30] (P6) ...obrigatório a gente colocar sobre os questão povos a da...

[10:30–10:33] (Marcela Fernandes) ...internet?

[10:33–10:50] (P6) ...e etnodiversidade, originários sobre conversar ainda o racismo com as é crianças infelizmente um também, assunto pequenas, mas onde...

[10:50–10:56] (Marcela Fernandes) Ouvia? Está falhando bastante agora. Consegue me ouvir?

[10:56–11:00] (P6) Pronto, está me ouvindo agora? Uma...

[11:00–11:06] (Marcela Fernandes) ...aqui. Bom, você tava falando da discussão que você teve recentemente na escola sobre.

[11:06–11:09] (P6) ...isso foi...

[11:09–11:16] (Marcela Fernandes) ...continuar. Eu acho que eu vou tirar a minha câmera porque....

[11:16–11:20] (P6) ...pautado.

[11:20–11:24] (Marcela Fernandes) ...às vezes a câmera também ela pesa muito na conversa, né? No eu vou tirar aqui, às vezes talvez melhore....

[11:24–11:28] (P6) Tá bom? E, a gente...

[11:28–11:32] (Marcela Fernandes) ...também.

[10:32–12:20] (P6) ...conversou sobre isso na escola e ainda é um pouco defasado, né? Eu lembro que no começo a gente conversou que era obrigatório a gente falar sobre as questões dos povos originários, então a gente tinha que falar sobre eles e sobre a gente tem que falar sobre os povos africanos, sobre toda essa questão da consciência negra. com criança pequena é um pouco mais complicado, mas a gente precisava falar sobre isso em algum determinado momento ali do ano. E a diretora da escola propôs para a gente falar, fazer uma festa e nós fizemos uma festa cultural e foi dividido os países. Então assim, eu achei bacana, só que nem todas as crianças ficaram sabendo sobre, vamos pôr aí, sobre a África, sobre os sobre os nossos, né, os nossos povos originários, porque isso foi dividido. Então, ao mesmo tempo que foi falado, não foi falado para todos. Foi uma festa cultural bonita, onde a gente trabalhou várias questões sobre a África, mas não foi aprofundado o tema para todo mundo. Então eu ainda acho que faltou, faltou um pouco, mas foi pautado para nós dentro do currículo que a gente precisava falar sobre isso em algum momento com as crianças, assim, acho que...

[12:20–12:25] (Marcela Fernandes) ...interessante. Mas é um...

[12:25–12:28] (P6) ...foi...

[12:28–12:35] (Marcela Fernandes) ...movimento já que a gente vê que já tá tendo esse diálogo...

[12:35–12:38] (P6) Sim.

[12:38–13:48] (Marcela Fernandes) ...né, nessa proposta. E como você tá com a educação infantil, como é a biblioteca de vocês? vocês têm acesso a livros que falam sobre que tenham protagonistas negros, né, que falam sobre, sei lá, mitologia africana

ou outras mitologias, mesmo dos povos originários, como você falou. E, como que, porque esse momento é um momento muito de leitura, leitura de livros e tal. E, vocês têm acesso a....

[13:48–13:52] (P6) Olha, lá na...

[13:52–13:57] (Marcela Fernandes) ...materiais assim diversificados?

[13:57–14:25] (P6) ...biblioteca da escola, onde eu onde eu atuo, a gente tem bastante diversidade. Sim, isso é muito bacana. Até que nós temos coleções, pequenas coleções de livro, até uma que eu trabalhei com as minhas com as minhas crianças, que foi a coleção africanidades, que fala sobre a influência da África em muitas coisas que nós temos no Brasil hoje. Então, tem uma umas coleções bem bacanas lá, sim.

[14:25–14:34] (Marcela Fernandes) Legal. E mesmo nesse ambiente, que você já tá sendo estimulada a trabalhar, com questões das relações étnico-raciais, você percebe ou já percebeu ou já presenciou alguma tensão racial, uma fala de um aluno ou até mesmo a postura de alguma família ou dentro da equipe uma resistência a falar sobre essas questões. Você já presenciou?

[14:34–15:57] (P6) Olha, deixa eu pensar. Alguma resistência. Acho que pela equipe não. Pelos pais ali também não. Mas algumas coisas em relação às crianças até tipo a porque a questão da diferença, né? A diferença da cor, diferença do cabelo. Ainda na escola onde eu trabalho, temos sim crianças que são pretinhas. A gente tem bastante famílias também. Mas algumas falas, né? Questão do cabelo, questão da cor da pele, você trabalha essa questão da identidade com a criança desde cedo, é muito importante, mas não uma resistência, mas talvez uma curiosidade em saber. A gente, eu tive a oportunidade de passar alguns documentários de algumas tribos africanas para as crianças para mostrar como é que era, né? E elas se questionaram bastante sobre isso, despertaram bastante, despertaram bastante curiosidade, mas resistência eu acredito que não. Não, não dentro de onde eu atuo hoje, não.

[15:57–16:00] (Marcela Fernandes) Ah, legal. E teve algum projeto? você falou agora desse do documentário, também da coleção de livros, mas teve algum outro momento que você viu assim, nossa, esse trabalho trouxe assim um fruto legal ou até de outro professor, algum projeto proposto por outro professor na escola, né, que você viu, isso aqui despertou nas crianças a curiosidade, a empatia. Você viu você já viu...

[16:00–16:05] (P6) Eu tive, eu tive, tive uma...

[16:05–16:08] (Marcela Fernandes) ...algo acontecendo assim?

[16:08–18:25] (P6) ...professora, teve uma professora ali na escola que ela trabalhou a questão da identidade, como as crianças delas são maiores, elas são do infantil cinco, ela trabalhou a questão da identidade, ela trabalhou as cores, né? Hoje a gente tem aquela caixinha de cores, as cores, vários tons de pele e ela conseguiu trabalhar isso com o aluno, com os alunos dela. Eu achei muito interessante porque ela fez uma sequência didática para trabalhar com aquilo. Então, foram duas semanas em que as crianças puderam se ver e elas, eu lembro de uma atividade que ela fez, a gente teve bastante troca, em que ela tirou a foto dos alunos e ela misturou o rosto dos alunos e eles tinham que se encontrar ali naquele rosto, né? e elas foram identificando os amigos e depois eles tiveram esse momento de se descobrir, de se desenhar, de ver por que que o tom de pele do amigo era diferente. Então, teve uma um significado para eles. Ela fez uma sequência didática, não sei com detalhes, mas ela fez uma sequência didática muito bacana dessa questão da identidade, da importância da gente, ela trabalhou muito a autoestima das crianças também, da gente se aceitar, de aceitar o amigo, de ir tudo bem, ser diferente, né? tem o cabelo daquele jeito, a cor daquele jeito, o olho daquele jeito. Então ela fez uma sequência didática muito bacana e era uma turma bem grande, mas ela conseguiu trabalhar bem legal assim com ele. Depois ela apresentou o trabalhinho deles, foi super...

[18:25–18:48] (Marcela Fernandes) Nossa, que legal. tem muitos projetos, criativos, assim, o pessoal tem muita criatividade. E, dentro da escola, além da biblioteca, né, que eu perguntei agora para você, vocês utilizam algum dispositivo de tecnologia, tipo televisão, notebook, projetores. Vocês...

[18:48–18:52] (P6) Uhum. A gente tem acesso sim.

[18:52–18:56] (Marcela Fernandes) Têm acesso a esses...

[18:56–19:10] (P6) Cada sala tem a televisão. A televisão tem internet. É...

[19:10–19:14] (Marcela Fernandes) ...dispositivo?

[19:14–19:35] (P6) ...uma *Smart TV* ali. A gente tem internet. Eu geralmente eu levo meu notebook porque às vezes eu preparo algum recurso no Canva, a gente prepara uma apresentação, alguma coisa e eu levo para minhas crianças verem também. Então a gente tem acesso a algumas coisas tecnológicas.

[19:35–19:42] (Marcela Fernandes) Legal. E nesse e nessa proposta assim de acesso,

[19:42–19:45] (P6) Sim.

[19:45–19:52] (Marcela Fernandes) ...você faz uma curadoria de materiais ou a escola te dá certos materiais para você passar, por exemplo, vídeos ou imagens ou você que faz a...

[19:52–20:09] (P6) Eu que faço.

[20:09–20:15] (Marcela Fernandes) ...curadoria. Você que faz a curadoria...

[20:15–20:19] (P6) ...é de acordo com o currículo, né? Mas eu que...

[20:19–20:25] (Marcela Fernandes) ...né? Legal. E como você tá fazendo essa...

[20:25–20:27] (P6) ...faço.

[20:27–20:38] (Marcela Fernandes) ...essa faculdade EAD em arte, teve já alguma disciplina que abordou essas questões étnico-raciais, só que no contexto da arte, da imagem, da leitura, de obras de...

[20:38–20:42] (P6) Por enquanto ainda não. Primeiro...

[20:42–20:50] (Marcela Fernandes) ...arte. Você tá em que ano? Tá legal. E, depois se você conseguisse até...

[20:50–20:54] (P6) ...ano a...

[20:54–21:05] (Marcela Fernandes) ...olhar o porquê eles dão, né, uma lista de é uma grade de disciplinas para pra gente pra...

[21:05–21:08] (P6) ...grade.

[21:08–21:25] (Marcela Fernandes) ...gente dar uma olhada assim como é que tá, por exemplo, o EAD, se tá oferecendo. E do desse primeiro ano que você tá atuando nessas aulas de arte, essa faculdade de arte, teve algum momento em que você se deparou com imagens e aí teve que fazer ali uma leitura diferente dessa imagem. Porque a arte ela é uma ferramenta potente, tanto na luta contra o racismo, tanto pelo...

[21:25–21:23] (P6) Sim, é verdade.

[21:23–21:59] (Marcela Fernandes) ...racismo. Muitas imagens foram utilizadas no decorrer da história para estereotipar pessoas negras, né? Eu tô falando aqui pessoas negras por conta do foco da minha pesquisa, mas a gente sabe que pessoas indígenas asiáticas também sofrem, né, com esse espelho de paixão. E, você já partiu assim, já viu alguma imagem ou até músicas também que trazem essas problemáticas e aí você teve que fazer esse seu estudo pessoal, esse seu olhar pessoal para a imagem. E olha, isso aqui talvez não seja como, né, eu deveria apresentar para as crianças. Por exemplo, quando a gente vai falar da consciência negra, será que é positivo a gente mostrar imagem somente como se a história das pessoas negras

tivesse limitada à escravidão? Então, pegar aquelas imagens, as pessoas escravizadas, será que não tem outras imagens. Então, como que tá sendo esse seu olhar assim dentro desse curso de arte, né? E...

[21:59–24:02] (P6) Sim.

[24:02–24:12] (Marcela Fernandes) ...aí a gente passando mais para essa questão artística mesmo, a leitura da imagem, o perceber a imagem, né? A imagem no seu contexto histórico. Como é que tá essa questão para...

[24:12–24:17] (P6) Nossa, é um ponto a questão das imagens assim, eu estava até...

[24:17–24:20] (Marcela Fernandes) ...você?

[24:20–25:48] (P6) ...olhando aqui a grade, nossa, é muito um tema ser que precisa reabordado, né? a gente precisa ter mesmo um cuidado com o que a gente tá vendo. Mas para mim assim, até por assim questões pessoais minhas, eu sempre tive muito cuidado com o jeito de falar, com o que falar para as crianças e até no nosso dia a dia, né, sobre essas questões raciais. Mas eu tenho eu tenho as tentado coisas com muito analisar mais eu cuidado,

[25:48–26:01] (Marcela Fernandes) ...mais

[26:01–26:10] (P6) ...acho, coisa que porque precisa ser é falada, uma coisa que precisa abordados ser e estudada não são assuntos dentro. Não tão...

[26:10–26:16] (Marcela Fernandes) ...pessoal assim, né? Você tendo esse olhar...

[26:16–26:30] (P6) É sim, dentro da dentro do EAD, pelo que eu tenho visto aqui, não tem um foco, é muito essa questão da estereotipia mesmo, da daquelas imagens que a gente já conhece, muita coisa voltada para a escravidão, sem tanto aprofundamento, eu acho. Ainda mais por eu não fiz a faculdade de artes no presencial. No EAD, eu acredito que fica um pouco faltando um pouco, né, esse aprofundamento dentro da dentro da cultura da cultura negra, assim, sem puxar tanto pro racismo, né? Acho que não, acredito que não é só não é só isso, mas precisa ser falado isso...

[26:30–26:42] (Marcela Fernandes) Sim. E você, como você se considera você se considera uma mulher negra, uma mulher branca...

[26:42–26:50] (P6) Eu me considero uma...

[26:50–26:58] (Marcela Fernandes) ...uma mulher, como é que vocês se...

[26:58–27:14] (P6) ...mulher negra assim.

[27:14–27:24] (Marcela Fernandes) ...considera? Uma mulher negra. E dentro dessa da faculdade que você fez de pedagogia, você...

[27:24–27:28] (P6) Sim.

[27:28–27:40] (Marcela Fernandes) ...tinha outras pessoas negras no curso ou era e você teve professores negros? Como é que foi isso no curso de...

[27:40–27:45] (P6) No curso de pedagogia, eu tinha amigas que eram...

[27:45–27:50] (Marcela Fernandes) ...pedagogia?

[28:18–28:36] (P6) ...também mulheres muito fortes também. Eu tive uma amiga que fazia trabalhos sociais incríveis com refugiados, com era sensacional. E professores, deixa eu lembrar dos meus professores. Eu não tive professores negros na universidade, não...

[28:36–28:42] (Marcela Fernandes) E assim, pensando, você como uma mulher negra...

[28:42–28:46] (P6) ...tive.

[28:46–29:20] (Marcela Fernandes) Você considera que pessoas negras nesses espaços como professores, coordenadores ou até na sua escola que você tá trabalhando agora, não sei, quantos professores negros, você considera que seria importante ter mais pessoas negras nesses cargos, nesses...

[29:20–29:24] (P6) E com...

[29:24–29:28] (Marcela Fernandes) ...lugares?

[29:28–30:43] (P6)certeza, com certeza. Eu acho que na onde eu trabalho hoje, nós somos em três professoras negras. Dentro de uma escola pública. Nas outras nas outras escolas que eu trabalhei, que são escolas particulares, eu não tive nenhuma colega negra dentro da dentro da pedagogia. O que é muito triste, né? questão de representatividade mesmo. É preciso você tá ali e ocupar esse espaço. Eu acho que falta ainda falta hoje onde eu estou, eu falo que a gente tinha até na última escola que eu trabalhei como auxiliar, a gente falava: "Ai, ele parece seu filho, não sei quê". E eu ficava, mas não tem nenhuma criança pretinha para aparecer meu filho aqui. E realmente não tinha, porque não tinham pais que tem um estado social um pouco mais alto, não tinham pais pretos ali e onde eu estou hoje, que é um lugar um pouquinho mais periférico, vamos pôr assim. E, a maioria das crianças são pretas, nós temos professores pretos e é importante essa representatividade para criança de onde ela vive, para aquele ambiente que eu moro próximo à favela, aquele ambiente não molde ela e que ela possa crescer e ela possa ver que tem pessoas importantes que ela pode se espelhar e seguir dentro da escola, seja dentro da universidade, que ela possa se espelhar, seguir, crescer.

[30:43–30:45] (Marcela Fernandes) Legal.

[31:08–31:14] (Marcela Fernandes) Bom, e dentro dos conteúdos que a gente tem, né...

[31:14–31:18] (P6) ...né?

[31:18–31:40] (Marcela Fernandes) ...de no currículo do dos pequenininhos, eu não tenho tanto acesso assim, porque eu sempre dei aula para o fundamental dois e para o ensino médio, né? Mas quando a gente pensa nos conteúdos que você leva para a sala de aula, você percebe um engajamento dos alunos quando você trata dessas questões, né? Quando você fala, no caso aí dos povos originários, né? Você percebe esse engajamento dos alunos, essa vontade de conhecer mais e quais são as ferramentas que você vai em busca quando eles...

[31:40–31:45] (P6) Olha, eu falo que a...

[31:45–31:52] (Marcela Fernandes)estão nessa curiosidade?

[31:52–33:42] (P6) ...minha turma é uma turma muito interessada. Eu tive muita sorte de ter uma turminha muito interessada, muito curiosa. Então eu consigo trabalhar assuntos diversos com eles. Quando eu trabalhei sobre os povos africanos, eu trouxe a questão da identidade para eles. Eu trouxe os documentários, eu trouxe vídeos, eu montei apresentações. Então eu tentei, eles são pequenos, a minha turma é pequena, de crianças pequenas, mas eles se mostraram muito curiosos até pela pelo país. Eu trouxe desde a desde a identidade das pessoas, as características físicas daquelas pessoas até a comida diferente daquele país. Então a gente buscou vários detalhes, foi um mês trabalhando só com isso. Então eu trouxe vídeos, eu trouxe apresentações, eu trouxe imagens reais. a gente trabalhou até os as estampas das roupas africanas de alguns países dentro desse continente, o que aquilo significava. A gente puxou um pouquinho para as, falamos um pouco sobre a religião africana, sobre algumas coisinhas assim que tudo muito lúdico para eles poderem aprender, mas nada que fugia da realidade. Então eu levei apresentações, levei músicas para eles, levei vídeos, documentários, tem canais no *YouTube* hoje que trabalham sobre isso, canais infantis que trabalham sobre essa questão das culturas africanas e eu levei para eles também. Eles se mostraram muito curiosos, muito interessados e eu senti que marcou eles bastante porque agora no final do ano a gente faz todas as atividades, né? E aí eles foram vendo as atividades que eles fizeram e eles foram lembrando. Aí teve uma aluna que ela fez um, eu pedi para eles desenharem as estampas africanas que eles

tinham gostado. Minha turma desenha muito bem. E ela olhou, ela falou: "Prô, lembra desse? Esse aqui era o tecido da imagem que a gente viu daquela mulher que estava lá na tribo e ela foi contando para mim, ela tem 4 anos, eu fiquei olhando, falei: "Olha só, erão significado para eles ali". Então eles são uma turminha curiosa, eles se mostraram muito engajados, sim, muito curiosos na quando a gente foi apresentada, até por ser um outro continente, né? a gente trabalhei com eles à distância daqui até lá, como a gente poderia ir para lá. A gente conversou bastante. Foi melhor. Eu tentei não trabalhar com ele só essa questão da essa questão da escravidão, né, que a gente conversou, conversei com eles também mesmo para eles ainda ser um assunto um pouco abstrato pela idade, né? Eles não têm esse amadurecimento para falar sobre isso, mas conseguir conversar um pouco sobre e depois trabalhar mais a cultura mesmo. E eu usei a coleção de livros também que a gente tem disponível na...

[33:42–33:44] (Marcela Fernandes) Nossa, que....

[33:44–33:47] (P6) ...escola. Ah...

[33:47–33:52] (Marcela Fernandes) ...legal. Ai, eu queria ver todas as

[33:52–33:57] (P6) ...ficou demais. Ficou demais. Eles...

[33:57–34:08] (Marcela Fernandes) ...produções. Eu amo ver esses projetos, essas coisas. Nossa...

[34:08–34:35] (P6) ...são, a gente fez um portfólio super bacana. Trabalhamos a savana africana. Eles desenharam os animais. Foi demais. Foi um mês trabalhando com isso, porque a nossa festa cultural foi em julho, foi em junho e a gente trabalhou o mês inteiro sobre e aí teve a exposição na escola, os pais foram ver, a gente trabalhou artesanato africano, foi super legal, foi bacana, uma turminha de 22 alunos e eles arrasaram, foi muito legal.

[34:35–34:40] (Marcela Fernandes) ...que legal!

[34:40–34:43] (P6) Claro...

[34:43–35:40] (Marcela Fernandes) ...pouquinho de você, como você considera essas discussões, as formações, dentro da escola como professora, né? Hoje você é sai daquele lugar da estagiária, você como professor atuante. E, como você considera a centralidade dessas discussões, né? Quais frutos você já percebe por você ter essa preocupação? Você, né, já tem um olhar ali, você já teve uma formação, teve amigas na faculdade que eram engajadas, né, pelo que você falou? E, como que você vê essa atuação dentro da escola. Será que a gente precisa de mais formação? A gente

precisa reestruturar a escola. Quais seriam as suas os, né, as suas propostas, pra gente melhorar o ambiente escolar com relação às questões raciais dentro da

[35:40–35:44] (P6) Eu acho muito necessário. É um assunto que ele deve ser tratado desde a educação infantil até...

[35:44–35:48] (Marcela Fernandes) ...escola?

[35:48–48:56] (P6) ...o ensino médio e não só no mês de novembro, que é o mês da consciência negra. é uma coisa que ela tem que ser desmembrada desde o começo. As crianças precisam entender como tudo isso aconteceu, que é uma coisa que a gente, infelizmente a gente colhe frutos do racismo até hoje. Então é necessário. Além do da formação EAD, além dos cursos, hoje dentro da prefeitura oferecem cursos. Recentemente eu fiz um curso de etnodiversidade cultural. é necessário, não só no EAD, mas uma formação continuada para os professores para falar sobre isso com sabedoria. Eu estive em lugares onde o Dia da Consciência Negra ele era comemorado com músicas extremamente racistas. Então as pessoas não sabiam o que elas estavam fazendo, o que elas estavam tratando e a gravidade que isso pode causar, o impacto que isso pode causar para crianças tão pequenas. Porque é ali na educação infantil é onde a gente começa a plantar uma sementinha, né, de que ninguém nasce racista, mas a gente precisa plantar aquilo ali. A criança precisa entender aquilo e ela precisa crescer entendendo aquilo. E hoje em dia a tecnologia tá aí para ajudar a gente para tudo, documentários, livro, vídeos, tem muitas coisas, músicas, tem muitas coisas hoje que a gente pode trabalhar e precisa sim de uma formação continuada para os professores dentro de sala de aula saber como lidar com isso, como que eu vou falar isso para o meu aluno. É necessário, desde os pequenos até o ensino médio lá na frente, eles precisam entender e falar sobre isso com autoridade. As crianças elas têm uma capacidade de absorção, de conhecimento muito grande. Eles sabem e eles conseguem compreender as coisas que a gente fala. Então, se a gente fala com propriedade daquilo, sabendo sobre aquilo e passando esse conhecimento pro aluno, eu acredito que ele vai poder crescer tipo um adulto muito mais consciente sobre as coisas. Infelizmente hoje a gente ainda vê casos de racismo em 2025, quase 2026. que já não era para acontecer mais, né, dentro de vários lugares. Então, eu acredito que sim, a gente precisa falar sobre isso, não só no mês de novembro, não só no Dia da Consciência Negra tratar sobre isso com as crianças, é um assunto que ele precisa ser desmembrado e pautado sempre assim que possível, tanto para nós professores, né, falar sobre isso conosco, a gente

entender sobre aquilo para poder passar da melhor forma para as crianças. Eu acredito que é isso, assim, acho que a gente precisa disso.

[48:56–49:15] (Marcela Fernandes) Obrigada. Muito bom ouvir você, assim que você tá começando na carreira, 5 anos, né, nessa corrida, assim dentro de sala de aula. E só o fato de você pensar sobre essas questões, perceber essas questões, buscar trabalhar isso na sala de aula, eu acredito que isso já é um grande uma grande vitória, assim para nós mulheres negras, pessoas negras na sociedade. E, eu creio que...

[49:15–49:30] (Marcela Fernandes) ...isso tem um uma potência muito grande de mudanças, né, de inspiração para a geração que tá...

[49:30–49:33] (P6) Sim.

[49:33–49:55] (Marcela Fernandes) ...vindo. E é isso mesmo. Queria só reforçar que você continue sua trajetória brilhante assim...

[49:55–50:00] (P6) Obrigada.

[50:00–50:15] (Marcela Fernandes) ...crescendo e estudando bastante, né, que a gente nunca para de estudar. E...

[50:15–50:18] (P6) Não.

[50:18–50:32] (Marcela Fernandes) ...é isso. Muito obrigada por ter topado conversar um

[50:32–50:38] (P6) ...imagina, eu que agradeço importante.

[50:38–50:58] (Marcela Fernandes) ...comigo. Eu fiquei, eu fico preocupada assim porque os professores no final do ano estão sobrecarregados, vou ser leve, o mais leve possível, mas eu agradeço de coração

[51:58–52:08] (P6) Ah, imagina. Eu que agradeço por me chamar para participar. Permitir participar e falar de um assunto tão importante.