

ENSINO DE ARTES E O IMPACTO DO EPISTEMICÍDIO: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DE ENSINO ESTRUTURADO

ARTS TEACHING AND THE IMPACT OF EPISTEMICIDE: AN ANALYSIS OF STRUCTURED TEACHING MATERIAL

Recebido em: 25/01/2024

Aceito em: 08/03/2024

Publicado em: 03/07/2024

Carlos Eduardo Conceição Brito¹ 

Merilin Baldan² 

Vania Maria dos Santos³ 

Resumo: Esta pesquisa é oriunda do ciclo 2022-2023 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, desenvolvida na Universidade Federal de Rondonópolis e na Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva. Consideramos importantes as legislações reparadoras que visam a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras perpetradas pelas Lei no. 10.639/2003 e Lei no. 11.645/2008; no entanto, a materialização destas legislações depende da luta permanente para a sua inclusão nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas a fim de garantir uma educação democrática, inclusiva, antirracista, etc. Um dos obstáculos para a concretização das leis se deve ao epistemicídio que segue tentando escamotear, apagar e invalidar referenciais afro-indígenas dos espaços de produção de saberes. Nesse sentido, esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo teórico-bibliográfica, além da empiria realizada por meio da análise do material de ensino estruturado de Artes. O objetivo da pesquisa é o de analisar os impactos do epistemicídio nas representações sociais, presentes no material de ensino estruturado, dentro do componente curricular de artes. O material de ensino estruturado foi adotado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), produzido pela Somos Educação/Sistema Maxi de Ensino e Fundação Getúlio Vargas.

Palavras-chave: Iniciação Científica; Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; Epistemicídio; Artes.

Abstract: This research comes from the 2022-2023 cycle of the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships for High School, developed at the Federal University of Rondonópolis and at the Professora Amélia de Oliveira Silva State School. The reparative legislation that aims to make the teaching of indigenous, African and Afro-Brazilian history and cultures perpetrated by Law 10.639/2003 and Law 11.645/2008 are considered important; However, the materialization of these legislations depends on the permanent struggle for their inclusion in curricula, teaching materials and pedagogical practices, in order to guarantee a democratic, inclusive, anti-racist education, among others. One of the obstacles to the implementation of the laws is due to the epistemicide that continues to try to conceal, erase and invalidate Afro-indigenous references from the spaces of knowledge production. In this sense, this investigation presents a qualitative approach, of the theoretical-bibliographic type, in addition to the empirical one carried out through the analysis of the structured teaching material of Arts. The objective of the research is to analyze the impacts of epistemicide on social representations, present in the structured teaching material, within the curricular component of arts. The structured teaching material was adopted by the Mato Grosso State Department of Education (SEDUC/MT), produced by “Somos Educação/ Maxi Education System” and Getúlio Vargas Foundation.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Ensino Médio (Universidade Federal de Rondonópolis – Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva). E-mail: e2202305@edu.mt.gov.br

² Docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: merilin.baldan@ufr.edu.br

³ Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Docente na SEDUC-MT. E-mail: mariavania811@gmail.com

Keywords: Scientific Initiation; Law 10.639/2003; Law 11.645/2008; Epistemicide; Arts.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados obtidos no Ciclo 2022-2023 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), realizado junto à Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva.

Os dispositivos legais representam conquistas históricas dos movimentos sociais, sendo que, neste caso, em relação aos movimentos negros e indígenas, contra o racismo e a discriminação presentes na sociedade e seus reflexos na educação. E se, por um lado, os direitos conquistados e proclamados são fundamentais, por outro, a sua materialização constituem uma luta permanente tanto na prática social quanto educacional.

Em nossa investigação, por exemplo, partimos do pressuposto da relevância da reparação histórica intencionada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e da cultura africana, afro-brasileira e indígenas (OLIVA, 2009; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021). No entanto, tal implementação tem encontrado vários obstáculos, seja pela pouca mudança epistemológica, metodológica e prática no campo educacional quanto o reconhecimento do epistemicídio; seja pela chamada “pedagogia do evento”, que aborda a temática de modo fragmentado, com ações isoladas, em datas comemorativas e que, muitas vezes, mais reforçam os estereótipos do que os superam (OLIVA, 2009; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021).

Diante desses fatos, a nossa pesquisa problematiza a presença/ausência do epistemicídio no material de ensino estruturado passados 20 anos da Lei nº 10.639/2003 e 15 anos da Lei nº 11.645/2008. Levando em consideração que o epistemicídio ainda se encontra em nossa educação, tanto no ensino superior — e particularmente na formação de professores —, quanto na educação básica, por meio da supervalorização da lógica euroamericanocêntrica de conhecimento, ao passo que nega, silencia e/ou desqualifica todas as culturas e conhecimentos que fogem ao padrão hegemônico.

Assim sendo, a partir de Carneiro (2005) compreendemos o epistemicídio como sendo um processo que insiste em desqualificar, subalternizar e invalidar os saberes, memórias e cultura, africana, afro-brasileira e indígena nos espaços de produção de conhecimentos. Para tal, abre-se uma vasta possibilidade de investigação dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas educativas. Em nossa investigação privilegamos os materiais didáticos para a nossa análise, haja vista que eles

apresentam os conhecimentos validados para o currículo e têm sido amplamente distribuídos/adotados tanto nas redes de ensino públicas quanto privadas.

A nossa problemática se apresenta, portanto, da seguinte maneira: É possível identificar o epistemicídio no material de ensino estruturado adotado pela SEDUC-MT? De que modo podemos caracterizar as representações afro-indígenas presentes nesse material?

Estabelecemos como objetivo geral a análise dos impactos do epistemicídio nas representações sociais dos povos negros e indígenas presentes no material de ensino estruturado. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: identificar as representações afro-indígenas no material de ensino estruturado; analisar a presença e/ou ausência do epistemicídio nas representações afro-indígenas; refletir acerca do epistemicídio nas artes e a relevância da perspectiva do ensino da arte decolonial.

Nos caminhos dos estudos decoloniais (COSTA; GROSGOUEL, 2016), esta investigação questiona uma construção de conhecimento hegemônica, dialogando com Gomes (2010), Munanga (2005) e hooks (2020, 2022) acerca dos aspectos da relevância da educação das relações étnico-raciais para o fortalecimento de uma educação pública democrática, inclusiva e emancipatória.

METODOLOGIA

A nossa investigação apresenta uma abordagem qualitativa, com embasamento nas teóricas críticas e decoloniais em educação. A pesquisa envolveu o estudo teórico bibliográfico, além da empiria realizada com a análise documental do material de ensino estruturado.

Estruturamos a análise do material de ensino produzido pela Somos Educação/Sistema Maxi de Ensino e a Fundação Getúlio Vargas, adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT). Para fins de delimitação da pesquisa, selecionamos o componente de artes, assim como o conteúdo referente ao segundo bimestre, com a finalidade de explorar as representações sociais afro-indígenas incorporadas no material.

As análises foram realizadas principalmente com base nos critérios estabelecidos por Bittencourt (2017), Oliva (2003) e Cigolini e Silva (2020), a partir da construção de tabelas e comparações de imagens e textos.

Iniciamos pela compreensão de que o material didático, como um artefato cultural, deve ser utilizado como instrumento pedagógico na educação (BITTENCOURT, 2017). É fundamental

compreender que a sua materialização e configuração estão relacionadas às condicionalidades econômicas, políticas e epistemológicas.

É importante destacar, ainda, que o material didático tem recebido diferentes terminologias na história da educação, sendo “livro didático” a terminologia clássica, e “material apostilado” e “material estruturado” nomenclaturas que encerram uma distinção em relação à primeira. Apesar das suas especificidades, podemos compreendê-lo como um instrumento de apoio no processo de ensino aprendizagem, haja vista as suas funções: sistematização do conteúdo, seleção e ordenação do conteúdo, auxílio na transposição didática, estabelecimento de padrões linguísticos e de comunicação (BITTENCOURT, 2017).

Neste sentido, a investigação sobre o material estruturado de ensino adotado pela SEDUC-MT e produzido pela Somos Educação/Sistema Max de Ensino e a FGV são fundamentais, em particular se levarmos em conta os sentidos das políticas de conjunto que se referem à Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, etc. frente às políticas reparadoras de obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Levando em consideração o nosso referencial teórico metodológico (BITTENCOURT, 2017; OLIVA, 2009; CIGOLINI; SILVA, 2020) consideramos como elementos de análise:

- Produção e a Circulação do Material (quem, para quem, para quê, como, onde, quando, etc.);
- Epistemologia;
- Conteúdo (texto e imagem).

Tais elementos nos auxiliam a refletir acerca dos sentidos, significados e significações presentes no material estruturado de ensino e suas relações com a tradição escolar e os movimentos de reivindicação pela decolonização do poder, do saber e do ser, que, na esfera educacional, pode ser entendida pelo movimento de problematização do currículo escolar e das representações que circulam nos materiais didáticos, bem como a promoção da pluralidade epistêmica.

É a partir desses pressupostos, também, que vislumbramos de que modo esses conteúdos (texto e imagem) materializam as noções e conceitos de arte, bem como os tipos de representações que são construídas acerca da arte, em especial com o recorte da arte afro-indígena. Neste sentido, importa compreender como essa temática tem sido abordada no material didático, seja com capítulos específicos seja de modo transversal, a proporcionalidade que o conteúdo é tratado naquele material

em relação aos demais e de que forma são apresentados (BITTENCOURT, 2017; OLIVA, 2009; CIGOLINI; SILVA, 2020).

Ainda sobre o conteúdo, em particular, em relação ao texto, é importante reconhecer a sua base epistemológica adotada, a linguagem utilizada, os termos e expressões usados, os códigos de valores para situar o conteúdo, etc. (BITTENCOURT, 2017; OLIVA, 2009; CIGOLINI; SILVA, 2020). Já em relação às imagens, é relevante identificar, por um lado, os tipos de iconografia utilizadas e tratadas como arte no material didático, assim como as referências veiculadas no material de arte negra e indígena (artistas e representação de pessoas afro-indígenas).

Para auxiliar a coleta de dados e, posteriormente, a sua análise, utilizamos quadros para identificação do conteúdo (texto e imagem), seguida de uma análise quantitativa e qualitativa das representações identificadas.

ARTE DECOLONIAL: UMA INTRODUÇÃO

Paiva (2002, p. 15) ressalta a importância de compreendermos que o campo e a história da arte brasileira devem ser lidos como espaços de poder, isto é, lugar de legitimação da arte e dos seus agentes e isso implica nas representações e, não por acaso, permite visualizar uma “(...) exígua representatividade de pessoas pobres, negras, indígenas, asiáticas, periféricas, não binárias, entre outras, nos lugares centrais que regem o sistema da arte”.

Isso ocorre, principalmente, devido ao epistemicídio, ao racismo e ao pacto da branquitude que tem estabelecido discursos e representações eurocêntricas, brancas e heteronormativas como padrão em geral, e, também, dentro do campo das artes, negando a existência tanto da produção quanto do protagonismo de agentes dos chamados grupos “minoritários” /subalternos (OLIVEIRA, 2022).

O nosso referencial teórico problematiza o padrão ideal estabelecido pelo pacto da branquitude, assim como o modelo de belo e de “grande arte”. Bell hooks (2019), por exemplo, aponta para o efeito devastador da estética eurocêntrica e cisheteronormativa tanto sobre a subordinação de outras expressões quanto sobre o modo de sentir a existência e de habitar o espaço. Segundo a autora supracitada (2019), compreender a estética negra dentro de um contexto coletivo e cotidiano, com conexões com o passado, apresenta subsídios para a sobrevivência desses grupos subalternizados.

Conforme Oliveira (2020), desde a década de 1990 tem-se problematizado a linguagem e a função da arte e, na década seguinte, tem-se tratado da chamada “arte decolonial”. De acordo com a

autora citada acima, este conceito apresenta um viés interdisciplinar, ético, estético e político que tem como objetivos: a urgência da reparação do apagamento/silenciamento das experiências, memórias e arte e, ao mesmo tempo, promover a visibilidade e valorizar as existências dos grupos “minoritários” /subalternizados, bem como as suas experiências, memórias, produções e seus protagonismos. Ao encontro dessas compreensões, Ayma (2022, p. XV) assevera:

Es en este contexto en el que se encuentran las relaciones entre los blancos y la mayoría de los pueblos originários de nuestro continente. Aún no somos reconocidos como actores pioneros y protagonistas de nuestra historia y nuestra cultura no es concebida como parte del saber latinoamericano. Aún somos juzgados y valorados por la herencia de los colonizadores, sujetos invisibles o en necesaria trasiición hacia una sociedad blanca.

Munanga (2021), ao abordar a arte afro-brasileira, revela a necessidade de compreendê-la dentro dos seus condicionantes sócio-históricos, econômicos e culturais, em especial porque as memórias, experiências e expressões artísticas dos africanos sofreram impacto com o processo de escravização. Para o autor supracitado, os elementos culturais e artísticos africanos são retidos na memória e alimentam a cristalização daqueles, ao mesmo tempo em que são (re)criados a partir da nova estrutura e condição de vida, além de outras que foram ainda descontinuadas.

Munanga (2021) observa a presença das marcas artísticas e culturais na arte utilitária, como também a grande influência da religião nas representações e simbolismo na arte africana, o que serviu, dentro de uma sociedade racista como a brasileira, para invisibilizar, silenciar e perseguir o movimento artístico afro-brasileiro. A classificação, ainda, da arte afro-brasileira, para o autor, é um sistema aberto e fluído que envolve uma arte étnica, presente na religião e nos rituais, marcadamente de raiz africana; a arte afro-brasileira, que apresenta um processo de (re)criação, (re)interpretação e tradução que integra esses universos culturais e artísticos; a arte periférica que recebeu algumas influências africanas, mas é marcadamente uma arte ocidental.

Todavia, a ausência da arte africana e afro-indígena-brasileira pode ser considerada dentro do epistemicídio e resultante do racismo. Consideramos o racismo em todas as suas facetas: estrutural, institucional, individual (ALMEIDA, 2018), cotidiano (KILOMBA, 2019) e recreativo (MOREIRA, 2019).

Tendo em vista que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tratam da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e que suas premissas devem ser observadas no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, é fundamental observar a

presença ou a ausência desses conteúdos nestes dispositivos e práticas. Conforme Cigolini e Silva (2020), essas legislações têm como meta eliminar a discriminação, reconhecer a existência e a valorizar as histórias e culturas desses grupos subalternizados, sendo que a escola tem um papel fundamental nesse processo.

Não por acaso, bell hooks (2019) vai advogar para o reconhecimento do movimento das artes negras, assim como a necessidade de revitalização da estética negra radical que tem como funções o repúdio à cultura colonizada e o questionamento da noção de cultura ocidental, assim como reivindica o espaço para uma estética negra com espaços para a teoria e julgamento que tornam possíveis o reconhecimento da arte e dos artistas negros, explorando a experiência e os discursos estéticos negros.

Neste momento, buscamos dentro de uma perspectiva da pedagogia engajada, crítica e decolonial, apresentar os resultados da investigação acerca das representações presentes no material estruturado de ensino de artes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apostila de arte contempla duas unidades, sendo a unidade 1 “A arte como representação do humano” e a unidade 2, “A arte como produto de consumo”. Ambas as unidades trazem para a discussão as representações do humano nas artes, com enfoque para o recorte histórico que abrange a modernidade, assim como os aspectos da produção artística como produto de consumo. Nestas seções, apesar da presença de imagens e elementos gráficos das representações negras e indígenas, há algumas questões que precisam ser tensionadas para que possam ser problematizadas as relações de poder que são colocadas em jogo no material didático, principalmente nas discussões que abrangem a modernidade.

Na unidade 1, as relações de poder majoritariamente são expressas pelo padrão homem, branco, europeu. Dentro desse aspecto, Quijano (2005, p. 126) problematiza que “a modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”.

Não raro, o material didático incorpora essa lógica e traz uma sobreposição das representações do homem, branco e europeu em detrimento das representações negras (africana e afro-brasileira) e indígenas. É importante ressaltar que, mesmo de forma superficial, a apostila problematiza as representações do humano no interior desta padronização supremacista branca europeia, enquanto as imagens e os textos acabam por naturalizar uma construção de conhecimento hegemônica, dado que



não são apresentadas rupturas ou outras narrativas que incorporam as artes em perspectivas plurais de suas representações.

Já a unidade 2 traz um conjunto de representações tanto das artes indígenas quanto africanas e afro-brasileiras, mantendo a arte afro-indígena majoritariamente no contexto da produção artesanal, limitando e silenciando as inúmeras outras possibilidades de expressão artística (arquitetura, pintura, música, dança, cinema, fotografia, etc.).

Ademais, o material didático não introduz os estudos dos aspectos culturais, identidade, diversidade e diferenças, assim como questões que estão envoltas à discussão da apropriação cultural das artes indígenas, africanas e afro-brasileiras na contemporaneidade.

No quadro abaixo, estão expostas as principais problematizações consideradas em nossas interpretações:

Quadro 1 — Representações Sociais Negras e Indígenas.

Unidade 1 – A arte como representação do humano	Unidade 2 – A arte como produto de consumo
Discussão do “corpo” na idade Moderna	Discussão em torno da arte como produto de consumo
<ul style="list-style-type: none"> • Majoritariamente corpo de homens e brancos; • Ausência da representação feminina: em 33 imagens que compõem a unidade, apenas 03 representavam mulheres; • Representação de corpos negros/indígenas apenas no contexto colonial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo das artes afro-indígenas: cerâmica, cestaria, tecidos, trançados e padronagem (cestaria e estampas) no contexto da produção artesanal; • Representação de corpos negros fora do contexto colonial, porém apenas no contexto de discussão da arte africana/afro-brasileira.
	
Fonte: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023	Fonte: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023

Fonte: Brito, Baldan e Santos (1993).

O material didático supervaloriza uma arte pensada a partir do ideal moderno europeu, que ainda reverbera um padrão de representação do ser humano, como sendo o homem, branco e ocidental. Nesse sentido é importante a compreensão de que essa lógica racista epistêmica limita as possibilidades do lugar social das representações dos coletivos racializados.

É possível, ainda, observar que, mesmo quando aborda a arte afro-indígena de modo mais específico, a exemplo da Unidade 2, há uma comparação entre a arte ocidental e a arte produzida pelos grupos africanos e indígenas. A própria representação da arte afro-indígena, por sua vez, não vem com a preocupação de identificação do grupo indígena, nem com a sua geolocalização, para identificar as diferenças artístico-culturais desses grupos. Na representação da arte africana, também circunscreve a expressão no campo da moda, sem a preocupação de tratar que as estéticas representam, também, diferenças entre os diferentes grupos étnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos depreender que o material de ensino estruturado, adotado pela SEDUC-MT, elaborado pela Somos Educação/Sistema Maxi de Ensino e Fundação Getúlio Vargas (FGV), contempla a temática de modo transversal nas unidades presentes no segundo bimestre do segundo ano do ensino fundamental.

No entanto, o mero contemplar da temática não resolve o problema do epistemicídio. Como discutimos em nosso referencial teórico metodológico, saber como essas representações estão presentes é de suma importância, pois elas constituem o imaginário social e implicam o processo de subjetivação.

Ao direcionarmos o olhar para as representações sociais negras e indígenas, depreende-se o quanto o material de ensino supervaloriza as contribuições ocidentais em detrimento das representações afro-indígenas, por meio do rebaixamento, esvaziamento e subalternização das identidades negras e indígenas. Ademais, ao abordar a arte afro-indígena observamos que há um sentido de homogeneização dessa produção, como se houvesse apenas uma única expressão artístico-cultural e/ou se ela fosse a mesma entre os mais diferentes grupos étnico-raciais. Desse modo, verificamos que o material de ensino estruturado corrobora com o racismo e o epistemicídio históricos que permanecem rebaixando e marginalizando esses universos culturais.

Ao contrário do que preconiza os dispositivos legais, as representações presentes no material de ensino estruturado acabam sendo reduzidas e/ou limitada quanto às inúmeras possibilidades e potencialidades de grupos racializados no contexto da arte, tanto na produção artístico-cultural quanto na representação nas diferentes linguagens e expressões artísticas.

Ainda se faz necessária a adoção da perspectiva de uma arte decolonial e que o (re)conhecimento da história, da cultura e da arte afro-indígena sejam incorporadas no currículo escolar, nos materiais didáticos e façam parte das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.

AYMA, Juan Evo Morales. Prólogo. *In*: GONZAGA, Alvaro de Azevedo (Org.). **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska, 2022.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. 3a. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1.

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.

CIGOLINI, Adilar Antonio.; SILVA, Michelle Correia da. A temática indígena no ensino de geografia: problemas e caminhos. **Revista Geografar**, Curitiba-PR, v. 15. n. 1, jan-jun. 2020.

COSTA, Joaze Bernardino. GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan.-abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 97-109, 201.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Escrever para além da raça: Teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira: o que é afinal?** Lisboa: Oca, 2021.

OLIVEIRA, Alessandra Matias de. Prefácio. *In*: PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. Bauru-SP: Mireveja, 2022.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Leticia Abilio. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Campos - Revista de Antropologia**, v. 22, n. 1, p. 135-158, jan.- jun. 2021.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. Bauru-SP: Mireveja, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. p. 117-142. 2005.

SISTEMA MAXI DE ENSINO. **Ensino Médio**. 2o ano. Caderno 2. Aluno. 1. ed. São Paulo: Maxiprint Editora, 2018.