



# **IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03 NO ENSINO DE ARTE EM TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONA DE  
ARTES – PROF – ARTES**

**JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO**

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE ARTE EM  
TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O IMPACTO NA  
EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**FLORIANÓPOLIS**

**2025**

**JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO**

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE ARTE EM  
TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O IMPACTO NA  
EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Prof-artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Metroski de Alvarenga.

**FLORIANÓPOLIS**

**2025**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Martins de Souza Eufrásio, Janaina  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE  
ARTE EM TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E  
O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS / Janaina Martins de Souza Eufrásio. --  
2025.  
185 p.

Orientadora: Valéria Metroski de Alvarenga.  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa  
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2025.

1. Ensino da arte. 2. Educação de relações étnicos raciais.  
3. Cultura afro-brasileira e africana. 4. Artes Visuais. I.  
Metroski de Alvarenga, Valéria. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa  
de Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA - DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO PARA O MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ARTES**

**Área de Concentração:** Ensino de Artes

**Linha de Pesquisa:** Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes

Atendendo à legislação vigente, às 18 horas do dia 18 de agosto de 2025, por meio de videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pela doutora orientadora **Valéria Metroski de Alvarenga**, a fim de arguir sobre o Trabalho de Conclusão para o Mestrado do(a) aluno(a) **Janaina Martins de Souza Eufrasio**, intitulado **"Implementação da lei nº 10.639/03 no ensino de Arte em Tubarão (SC): desafios, perspectivas e o impacto na educação de relações étnico-raciais"**, requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pela presidente, coube ao(a) mestrando(a), na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, fendo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato continuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder à avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado

Reprovado

**Destaca-se:** a relevância do tema da investigação e da pesquisa, assim como a qualidade dos referenciais artísticos apresentados. Recomenda-se que a orientanda realize as sugestões conforme informado pela banca durante a arguição, para o refinamento e aprimoramento de alguns aspectos da dissertação.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo(a) acadêmico(a).

Florianópolis, 18 de agosto de 2025.

**Banca Examinadora:**

Dra. Valéria Metroski de Alvarenga

Documento assinado digitalmente  
**gov.br**  
VALÉRIA METROSKY DE ALVARENGA  
Data: 18/08/2025 20:01:41-0300  
Verifique em <https://validar.itig.gov.br>

Presidente/Orientadora

Dra. Maristela Müller

Documento assinado digitalmente  
**gov.br**  
MARISTELA MÜLLER  
Data: 19/08/2025 15:02:34-0300  
Verifique em <https://validar.itig.gov.br>

Membro da UDESC

Dra. Janine Alessandra Perini

Documento assinado digitalmente  
**gov.br**  
JANINE ALESSANDRA PERINI  
Data: 19/08/2025 08:11:10-0300  
Verifique em <https://validar.itig.gov.br>

Membro externo – UFMA

**De acordo:**

**Janaina Martins de Souza Eufrasio**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br**  
JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO  
Data: 19/08/2025 11:32:30-0300  
Verifique em <https://validar.itig.gov.br>

Acadêmico(a)

**JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO**

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE ARTE EM  
TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O IMPACTO NA  
EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Prof-artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Metroski de Alvarenga.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Metroski de Alvarenga

Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janine Alessandra Perini

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Muller

Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 18 de agosto de 2025.

“É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares.”  
Cida Bento.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a toda minha ancestralidade, especialmente às mulheres que vieram antes de mim, abrindo caminhos e criando espaços para que eu pudesse chegar até aqui. A força dessas mulheres é a base que sustenta minha trajetória e minha existência.

Agradeço com carinho aos meus avós paternos, Antônio Marcílio e Tereza, e aos maternos, Antônio Paulo e Normélia, que me deram pais maravilhosos, responsáveis por me criar e possibilitar que eu fosse quem sou hoje. Em memória, deixo um agradecimento especial ao meu pai, Lídio, que com seu carinho e incentivo constante sempre me motivou a ser melhor a cada dia. Minha mãe, Carmen Beatriz, merece minha profunda gratidão por me ensinar o valor dos princípios e da educação, me mostrando a importância de ser uma mulher estudada e consciente.

Aos meus irmãos, Sabrina e Daniel, agradeço pelo apoio incondicional, pelo incentivo nas minhas escolhas e pelo empurrão para sempre buscar o melhor. Ao meu esposo, Adriano, agradeço pela paciência e pelo aprendizado diário que compartilhamos nesta caminhada. Ao meu filho, Lui Gabriel, agradeço pela compreensão diante das minhas ausências e pela ternura nos reencontros, que renovam minhas forças.

Minha prima, irmã e comadre Maria Helena, merece meu reconhecimento por seu incentivo insistente e amoroso, que me impulsionou a buscar o título de mestre e a participar ativamente da vida acadêmica. À minha orientadora, Valéria, expresso minha imensa gratidão pela paciência, dedicação, companheirismo e pelo constante estímulo a uma escrita de qualidade, sempre em busca do melhor para a educação.

Agradeço também às professoras Janine e Maristela, que aceitaram fazer parte da banca e contribuíram significativamente para aprimorar minha pesquisa e minha escrita. Minha companheira de mestrado, Cristina Domingos, esteve ao meu lado em momentos difíceis, oferecendo apoio fundamental para seguir em frente.

Às amigas Márcia Mendes e Débora Tanchella, agradeço pela escuta atenta, pelos momentos de desabafo e pelas palavras que sempre me incentivaram a não desistir. Aos colegas do PROF - ARTES, sou grata pelas

trocas, aprendizados e pela força coletiva que tornou essa jornada mais leve e significativa.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, meu sincero muito obrigada!

## RESUMO

Pensar nas questões relativas à educação de relações étnicos raciais (ERER), me faz refletir em leis e práticas educativas. Apesar da importância que a Lei nº 10.639/03 traz à educação, a implementação efetiva dela ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no ensino de disciplinas específicas como a de arte. Sendo a cidade de Tubarão (SC) local onde nasci, cresci e resido, uma cidade com suas características educacionais e culturais particulares, oferecendo um cenário propício para investigar como essa lei está sendo incorporada nas aulas de arte na educação básica. Por este motivo trago como problema de pesquisa: Como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas aulas de arte do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais da cidade de Tubarão (SC). O objetivo geral desta pesquisa é: analisar os desafios enfrentados no ensino da arte em Tubarão, considerando a implementação da Lei nº 10.639/03, que determina a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, assim como a Lei nº 11.645/2008. O estudo buscará compreender como a Lei impacta o ensino da arte na cidade de Tubarão, identificando as barreiras, avanços e perspectivas, com o propósito de contribuir para a melhoria do ensino de arte e o cumprimento da legislação educacional vigente. Tendo como objetivos específicos: (1) Mapear os caminhos que levaram a lei nº 10.639/03 elencando aspectos do racismo estrutural e da luta antirracista. (2) Analisar o conhecimento e a compreensão dos professores de arte em Tubarão em relação a implementação da Lei nº 10.639/03 em seus 20 anos; (3) Identificar os desafios e as possibilidades para o ensino da arte afro-brasileira e africana nas escolas. Utilizarei uma metodologia de cunho qualitativo, na qual será realizada uma pesquisa em 21 escolas estaduais da cidade de Tubarão (SC). Sendo o público alvo-alvo professores de arte e diretores, totalizando uma média de 63 entrevistados, gerando dados que sejam capazes de responder os objetivos propostos. Para isso trarei como aporte teórico: Almeida (2018), Saviani (1991), Pinheiro (2023), Gasparin (2020), Duarte (2011), Hillesheim (2015), Martins (2017) entre outros. Os resultados da pesquisa revelaram que, tanto no estado de Santa Catarina quanto, de forma mais específica, na cidade de Tubarão, existem documentos orientadores e materiais de apoio destinados a subsidiar a implementação da Lei nº 10.639/03. Constatou-se, ainda, a presença de alguns

recursos didáticos sobre a temática disponíveis nas escolas e em plataformas digitais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), embora sua utilização pelos docentes não ocorra de maneira sistemática. Observou-se que as práticas pedagógicas relacionadas à arte afro-brasileira tendem a concentrar-se, predominantemente, no mês da Consciência Negra (novembro), ainda que algumas ocorram ao longo do ano letivo. Entre os professores entrevistados, mais de dois terços reconheceram a relevância da temática e afirmaram incorporá-la em suas práticas, seja em decorrência da exigência legal ou por iniciativa própria. Os achados indicam que, embora a promulgação da legislação tenha impulsionado avanços no âmbito das políticas públicas educacionais nas últimas duas décadas, persistem lacunas significativas quanto à formação inicial e continuada dos docentes, bem como no processo de conscientização crítica sobre a importância da valorização da cultura afro-brasileira. Esse quadro evidencia a necessidade de estratégias mais consistentes e permanentes voltadas à qualificação docente, de modo a assegurar a efetiva integração da arte e da cultura afro-brasileira ao currículo escolar, em perspectiva crítica e estruturada.

**Palavras-chave:** Ensino da arte; Educação de relações étnicos raciais; Cultura afro-brasileira e africana; Artes Visuais.

## ABSTRACT

Thinking about issues related to the education of ethnic-racial relations (ERER) makes me reflect on laws and educational practices. Despite the importance that Law No. 10.639/03 brings to education, its effective implementation still faces significant challenges, especially in teaching specific subjects like art. As the city of Tubarão (SC) is the place where I was born, grew up, and currently reside, it has its own educational and cultural characteristics, providing a suitable setting to investigate how this law is being incorporated into art classes in basic education. For this reason, I present the research problem: How is Law No. 10.639/03 being incorporated into art classes in elementary and high schools in the state schools of the city of Tubarão (SC). The general objective of this research is to analyze the challenges faced in the teaching of art in Tubarão, considering the implementation of Law No. 10.639/03, which mandates the inclusion of African and Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum, as well as Law No. 11.645/2008. The study will seek to understand how the law impacts art education in the city of Tubarão, identifying barriers, advances, and perspectives, with the aim of contributing to the improvement of art education and compliance with current educational legislation. The specific objectives are: (1) To map the paths that led to Law No. 10.639/03, highlighting aspects of structural racism and the anti-racist struggle. (2) To analyze the knowledge and understanding of art teachers in Tubarão regarding the implementation of Law No. 10.639/03 in its 20 years; (3) To identify the challenges and possibilities for teaching Afro-Brazilian and African art in schools. I will use a qualitative methodology, in which a survey will be conducted in 21 state schools in the city of Tubarão (SC). The target audience will be art teachers and principals, totaling an average of 63 interviewees, generating data capable of answering the proposed objectives. For this, I will bring in theoretical support from Almeida (2018), Saviani (1991), Pinheiro (2023), Gasparin (2020), Duarte (2011), Hillesheim (2015), Martins (2017), among others. The research results revealed that both in the state of Santa Catarina and, more specifically, in the city of Tubarão, there are guiding documents and support materials intended to assist in the implementation of Law No. 10.639/03. It was also found that some educational resources on the subject are available in schools and on the digital

platforms of the Santa Catarina State Department of Education (SED/SC), although their use by teachers does not occur systematically. It was observed that pedagogical practices related to Afro-Brazilian art tend to be concentrated predominantly in Black Awareness Month (November), although some occur throughout the school year. Among the teachers interviewed, more than two-thirds acknowledged the relevance of the subject and stated that they incorporate it into their practices, either due to legal requirements or on their own initiative. The findings indicate that, although the enactment of legislation has driven advances in the field of public education policies over the past two decades, significant gaps persist regarding initial and ongoing teacher training, as well as in the process of critical awareness about the importance of valuing Afro-Brazilian culture. This scenario highlights the need for more consistent and permanent strategies aimed at teacher qualification, in order to ensure the effective integration of Afro-Brazilian art and culture into the school curriculum, from a critical and structured perspective.

**Keywords:** Art teaching; Racial-ethnic relations education; Afro-Brazilian and African culture; Visual arts.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1.</b> Fotografia dos Bisavós Clotildes e Miguel .....	20
<b>FIGURA 2.</b> “Um jantar brasileiro”, Jean-Baptiste Debret (1827) .....	16
<b>FIGURA 3.</b> “A ferida colonial ainda dói, vol. 6: vocês nos devem videoinstalação” Jota Mombaça (2017) .....	18
<b>FIGURA 4.</b> “O Nascimento de Oxum”, Harmonia Rosales (2021) .....	23
<b>FIGURA 5.</b> “Bombril” Priscila Rezende, (2019) .....	25
<b>FIGURA 6.</b> “O Poder da Trava que Ora”, Ventura Profana, (still). Foto: Igor Furtado (2021) .....	27
<b>FIGURA 7.</b> “Quadro da série Afro-Retratos”, Renata Felinto (2010) .....	32
<b>FIGURA 8.</b> Abdias do Nascimento - foto: Fernando Rabelo/Folhapress .....	35
<b>FIGURA 9.</b> “Amnésia”, de Flávio Cerqueira, (2015) .....	38
<b>FIGURA 10.</b> “Aplicação do Castigo do Açoite”, de Jean Debret, (1830) .....	39
<b>FIGURA 11.</b> “Composição” Rubens Valentim (1961) .....	40
<b>FIGURA 12.</b> Sem título (Candomblé), Maria Auxiliadora (1968) .....	41
<b>FIGURA 13.</b> “Mercado Velho do Rio de Janeiro”, Arthur Timótheo da Costa (1918) .....	45
<b>FIGURA 14.</b> Exequias de Camorim, Firmino Monteiro (1879) .....	46
<b>FIGURA 15.</b> Oratório Afro-brasileiro. Minas Gerais, (Século XIX). .....	47
<b>FIGURA 16.</b> “Frente e verso do santinho de Anastácia Livre” Yhuri Cruz (2019). .....	48
<b>FIGURA 17.</b> “Jesus carregando a cruz” – Aleijadinho, Santuário Bom Jesus de Matosinhos (1776 - 1779) .....	51
<b>FIGURA 18.</b> Èyè Kan, Mestre Didi (1993) .....	53
<b>FIGURA 19.</b> Oxum em Êxtase Abdias Nascimento (1975), (Foto: Museu de Arte Negra, Ipeafro) .....	55
<b>FIGURA 20.</b> Parede da memória, instalação, Rosana Paulino (1994) .....	56
<b>FIGURA 21.</b> “A mistura” Tercília dos Santos (2012) .....	59
<b>FIGURA 22.</b> “Sem título” Lídia Magliani (1981) .....	59
<b>FIGURA 23.</b> “Experimentando o vermelho em dilúvio. Michelle Mattiuzzi” (2013) .....	62
<b>FIGURA 24.</b> “Mulher Africana” de Albert Eckhout (1641) .....	66

<b>FIGURA 25.</b> Série “Palavras Tomadas Ordem e Progresso – Direto das Obrigações” Sérgio Adriano H (2018).....	67
<b>FIGURA 26.</b> “Independência ou Morte” Pedro Américo (1888).....	70
<b>FIGURA 27.</b> “Vendedoras viajantes no Rio de Janeiro em 1827” Jean-Baptiste Debret – (1827).....	72
<b>FIGURA 28.</b> “O pranteado artista Estêvão Silva”, Pereira Neto, Revista Ilustrada, (1891) .....	73
<b>FIGURA 29.</b> “Natureza-Morta”, Estevão Silva, 1891 .....	74
<b>FIGURA 30.</b> Coleção de Livro Didático “Mosaico Arte” Beá Meira et.al 2022..	76
<b>FIGURA 31.</b> Fotografia do livro Mosaico Arte 6º ano p.11 .....	78
<b>FIGURA 32.</b> “Negra com tatuagens vendendo cajus” Jean-Baptiste Debret 1827. ....	80
<b>FIGURA 33.</b> Fotografia do Livro Araribá 9º ano .....	82
<b>FIGURA 34.</b> D.C.N. para E.R.E.R., 2004 .....	83
<b>FIGURA 35.</b> Livro “Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula” Renata Felinto et.al 2012. ....	84
<b>FIGURA 36.</b> Ministério Público e a Igualdade Étnico racial na educação. 2015 .....	85
<b>FIGURA 37.</b> Capa “Políticas para as relações étnico raciais [...]”, Breno Reis de Paula, 2018.....	86
<b>FIGURA 38.</b> “Terceiro Mundo” Douglas Piva 2022 .....	87
<b>FIGURA 39.</b> 'Índios, negros e pobres': bandeira de desfile campeão da Mangueira, VIEIRA 2019. ....	92
<b>FIGURA 40.</b> “Se não hoje quando? II” Diogo Nogue 2024 .....	96
<b>FIGURA 41.</b> Arthur Bispo do Rosário, Grande Veleiro, Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro, Brazil.....	112
<b>FIGURA 42.</b> Trabalho de Aluno 1 .....	128
<b>FIGURA 43.</b> Trabalho de Aluno 2 .....	128
<b>FIGURA 44.</b> Trabalho de Aluno 3 .....	129
<b>FIGURA 45.</b> “Here’s how it works”. Esther Mahlangu (1991).....	131

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1.</b> População de Tubarão IBGE (2022).....	90
<b>GRÁFICO 2.</b> A escola inclui diretrizes de ações relacionadas à promoção da igualdade racial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)? .....	100
<b>GRÁFICO 3.</b> Existem projetos específicos na escola que visam promover a inclusão, diversidade e reconhecimento das contribuições de diferentes grupos étnicos, incluindo pessoas negras? .....	101
<b>GRÁFICO 4.</b> A escola tem conhecimento de casos de agressões ou discriminação racial entre os alunos? .....	104
<b>GRÁFICO 5.</b> Em caso afirmativo, como a escola aborda essas situações e quais medidas são tomadas para prevenir futuros incidentes?.....	107
<b>GRÁFICO 6.</b> Como a escola aborda a promoção da consciência racial e da sensibilidade entre os alunos e professores? Existem atividades específicas ou programas de formação relacionados a esse tema? .....	109
<b>GRÁFICO 7.</b> Idade dos integrantes da pesquisa .....	114
<b>GRÁFICO 8.</b> Modalidades da Graduação dos integrantes da pesquisa .....	115
<b>GRÁFICO 9.</b> Em quais etapas da Educação Básica você leciona?.....	118
<b>GRÁFICO 10.</b> Você está familiarizado com a Lei 10.639/03, que determina a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar? .....	120
<b>GRÁFICO 11.</b> Em caso afirmativo, como você descreveria seu nível de conhecimento sobre essa lei? .....	122
<b>GRÁFICO 12.</b> Em que medida você acredita que a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas aulas de arte nas escolas estaduais de Tubarão? .....	124
<b>GRÁFICO 13.</b> Você utiliza conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas de arte? Em que período do ano o conteúdo costuma ser aplicado? .....	125
<b>GRÁFICO 14.</b> Quais desafios você enfrenta ao tentar implementar a Lei nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas de arte? .....	133

**GRÁFICO 15.** Você sente que os alunos demonstram interesse e engajamento nas discussões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?..... 136

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1.</b> CENSO IBGE (2022) .....	89
<b>TABELA 2.</b> População Escolar Pesquisada das escolas públicas estaduais de Tubarão SC (2025) .....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABPN</b>	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
<b>ASCOM/FCP</b>	Assessoria de Comunicação Fundação Cultural Palmares
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CRE</b>	Coordenadoria Regional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ERER</b>	Educação de Relações Étnico Raciais
<b>GERED</b>	Gerência Regional de Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NEPRE</b>	Núcleo de educação prevenção atenção e atendimento às violências na escola
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>EU</b>	Unidade Escolar
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UNESC</b>	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1. CAMINHOS QUE NOS LEVARAM A LEI Nº 10.639/03 E SUA IMPORTÂNCIA .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE ARTE.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 DCNS SOBRE AS LEIS PARA A EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA .....</b>	<b>32</b>
<b>1.3 ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DA ARTE ..</b>	<b>37</b>
<b>1.3.1 ARTISTAS AFRO-BRASILEIROS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIEDADE.....</b>	<b>42</b>
<b>2. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (ERER) NO ENSINO DE ARTE .....</b>	<b>64</b>
<b>2.1. RACISMO ESTRUTURAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2. MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA ARTE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA .....</b>	<b>75</b>
<b>2.3. DESCRIÇÕES DAS POLÍTICAS LOCAIS RELACIONADAS A LEI Nº 10.639/03.....</b>	<b>87</b>
<b>3 A JORNADA DA EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO À LUZ DA LEI Nº 10.639/03 EM TUBARÃO (SC) .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 "SE NÃO AGORA, QUANDO?": DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE TUBARÃO (SC) .....</b>	<b>96</b>
<b>3.2 COMO AS ESCOLAS ESTADUAIS DE TUBARÃO INCORPORAM A LEI Nº 10.639/03 NAS AULAS DE ARTE? .....</b>	<b>112</b>
<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GESTORES .....</b>	<b>164</b>
<b>APENDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

**FIGURA 1** - Fotografia dos Bisavós Clotildes e Miguel



Fonte: Fotografia arquivo Familiar da Pesquisadora

Minha trajetória inicia-se no seio de uma família negra liderada por duas mulheres fortes, minhas avós Normélia e Tereza, cujas histórias, transmitidas oralmente, plantaram em mim a importância da ocupação negra. Ao longo da vida, cresci enfrentando preconceitos e discriminações, mas também descobrindo e fortalecendo espaços de conhecimento e ação. Minha formação educacional começou em escolas públicas e privadas em Tubarão, onde no ensino médio, através da influência de minha mãe professora, comecei a trabalhar como bolsista em uma escola, o que despertou meu interesse pela

educação. Inicialmente, neguei minha paixão pela docência ao cursar Administração, mas logo percebi que minha vocação estava na educação. Me matriculei em cursos de Arte Educação e Magistério, conciliando estudo, trabalho e família. Em 2004, ingressei no curso de Artes Visuais na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, enfrentando desafios logísticos e financeiros, mas concluindo minha formação.

A graduação em Artes Visuais - Licenciatura e a especialização em História da Arte ampliaram meu repertório e práticas pedagógicas, permitindo-me aliar teoria e prática no ensino de arte. Iniciei minha carreira no magistério público em 2001 e, em 2019, comecei uma nova especialização em Gestão Escolar. Minha trajetória profissional e acadêmica sempre foi permeada pela questão étnico-racial, enfrentando desafios diários relacionados à raça, gênero e classe. Refletindo sobre essas experiências, percebo o impacto significativo desse caminho na minha evolução pessoal e profissional, destacando minha resistência e crescimento contínuo. No entanto, por ter minha vida pessoal e profissional na cidade de Tubarão (SC) optei por esse lugar para ser pesquisado.

Porém, em janeiro de dois mil e três (2003), foi sancionada a Lei nº 10.639/03, tendo o objetivo de incluir no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. No entanto, passados mais de vinte (20) anos, percebe-se que nem todas as escolas conseguiram efetivamente implementar essa lei em suas práticas educativas. Então, a importância de investigar como essa legislação se reflete nas práticas dos professores de arte da rede estadual da cidade de Tubarão (SC).

Desde longa data, a escola aborda a África, seus processos diaspóricos e a população afrodescendente brasileira, nas aulas de História e demais disciplinas, focadas no contexto da escravidão. Por esse motivo, no decorrer da trajetória escolar a autora passou inúmeras vezes por situações constrangedoras e opressoras por conta de cor e raça. Essas situações enfrentadas reafirmaram um sentimento de exclusão, de não conseguir se enxergar como pertencente àquele lugar. A instituição escolar que deveria ser um lugar no qual garantisse ao aluno o acesso a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimento e habilidades tem, no entanto, se tornado um local de discriminação. Pois, como relata Silvio Almeida, jurista e professor da USP em seu livro Racismo Estrutural, afirma que:

[...] a escola reforça todas as percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência, e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2018, p.53)

Estas situações constrangedoras e opressoras vividas pelos autores estão inteiramente relacionadas com a citação de Almeida sobre a questão do racismo estrutural na educação. Pois, as experiências vivenciadas na escola reafirmam um sentimento de exclusão e dificuldade em se enxergar como pertencente àquele ambiente. Estando alinhado a fala de Almeida, que ao negligenciar ou minimizar as contribuições históricas, literárias, científicas e culturais dos negros, a escola perpetua um ambiente que exclui e marginaliza esses estudantes.

Porém, a escola que deveria ser um ambiente acolhedor de aprendizado e desenvolvimento, torna-se para muitos um ambiente de descriminação e agressão. Isso ocorre não apenas através de ações diretas, como comentários preconceituosos, tratamentos diferenciados, mas também pela ausência de representatividade e pelo ensino de uma história que ignora na sua maioria das vezes a contribuição dos negros para a sociedade através de seu currículo. Ressaltando ainda que a escola reforça percepções racistas ao levar os estudantes a internalizar uma visão de si mesmo como menos capazes ou menos importantes na sociedade, reforçando assim o racismo estrutural.

De acordo com a LDB atual, há a obrigatoriedade das crianças e adolescentes em estarem na escola dos 4 aos 17 anos, pois a escola é um direito que deve ser mantido pelo estado. Então, segundo a Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Nilma Lino Gomes, precisamos “garantir espaços à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levantada a sério pelos educadores e formuladores de políticas educacionais”. (GOMES, 2001, p.84).

Essa fala vem complementar o diálogo sobre o impacto do racismo estrutural na educação, pois há a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade, incluindo a diversidade étnico-racial. Não somente reconhecer a existência das diferenças, mas também criar espaços onde essas diferenças sejam respeitadas, celebradas e incorporadas ao

ambiente educacional. Vem ressaltando ainda, que se faz necessário ir além do reconhecimento da diversidade e efetivamente implementar políticas e práticas que promovam a inclusão e a equidade. Envolvendo não apenas ações afirmativas, mas também a revisão dos currículos escolares para garantir uma representação mais justa e precisa da história e das contribuições dos negros em nossa sociedade.

Enfatizando ainda que, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade social e racial. Portanto, se faz necessário que a comunidade escolar assuma a responsabilidade de enfrentar o racismo estrutural e implementar medidas concretas para superar as desigualdades existentes no sistema educacional.

A implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, representa um marco significativo na promoção da educação das relações étnico-raciais (ERER) no Brasil. Esta legislação, reforçada pela Lei nº 11.645/2008, busca não apenas corrigir a invisibilidade histórica das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira, mas também combater o racismo e promover uma educação plural e inclusiva. No entanto, apesar de sua importância e potencial transformador, a efetivação dessas leis enfrentam desafios substanciais, especialmente na aplicação prática em disciplinas específicas como a arte.

A cidade de Tubarão, situada no sul de Santa Catarina, com suas características educacionais e culturais particulares, oferece um cenário propício para investigar como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas aulas de arte no ensino fundamental e médio. Pois, apresenta assim como em outras regiões do Brasil uma história que inclui a presença e a contribuição de afro-brasileiros. Diante desse contexto, este estudo tem como problema de pesquisa investigar: Como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas aulas de arte do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais da cidade de Tubarão (SC)?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios enfrentados no ensino da arte em Tubarão, considerando a implementação da Lei nº 10.639/03. Este estudo busca compreender como essa legislação impacta o ensino da arte na cidade, identificando barreiras, avanços e perspectivas, com o propósito de

contribuir para a melhoria do ensino de arte e o cumprimento da legislação educacional vigente.

Para atingir este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar o conhecimento e a compreensão dos professores de arte em Tubarão em relação à implementação da Lei nº 10.639/03 ao longo de seus 20 anos; (2) Mapear os caminhos que levaram a lei nº 10.639/03 elencando aspectos do racismo estrutural e da luta antirracista; (3)Investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da arte nas escolas de Tubarão, verificando em que medida essa lei está sendo integrada às aulas de arte e (4) Identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores de arte em Tubarão ao tentar implementar a Lei em suas práticas pedagógicas.

A metodologia adotada neste estudo é de cunho qualitativo, prevendo a realização de uma pesquisa em 21 escolas estaduais de Tubarão (SC), envolvendo como público-alvo professores de arte e diretores, totalizando uma média de 60 entrevistados. A análise dos dados gerados será orientada por aportes teórico-metodológicos de autores como ALMEIDA (2018), SAVIANI (1991), PINHEIRO (2023), GASPARIN (2020), HILLESHEIM (2015), MARTINS (2017) entre outros, visando fornecer uma compreensão aprofundada e crítica sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte, e contribuir para práticas educativas mais inclusivas e efetivas, ressaltando assim, a importância da educação não apenas como uma transmissão de conhecimento, mas também na formação de indivíduos que sejam capazes de compreender criticamente o mundo ao seu redor e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto importante da pesquisa é trazer a Lei nº 10.639/03. Essa lei foi instituída depois de muita luta do movimento negro. Posteriormente foi alterada pela Lei 11.645/08 que traz a cultura indígena. Ambas são um marco importantíssimo no contexto educacional brasileiro, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tendo assim, essas leis têm um papel fundamental na metodologia desta pesquisa, pois direcionam os estudos e práticas pedagógicas relacionadas à diversidade étnica cultural. Portanto ao realizar uma pesquisa no campo da educação, é importante considerar, que as Leis nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, influenciam o direcionamento e a abordagem das pesquisas

educacionais, incentivando a investigação de temas relacionados à diversidade cultural e étnico-racial e suas implicações para a prática pedagógica e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Sendo estas legislações não somente importante no âmbito governamental, mas também para a população negra, como para os movimentos negros que lutaram e lutam por conquistas tanto com ações afirmativas como inclusão social. GOMES (2008, p. 68-69), aborda que:

A implementação da lei e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas dos movimentos negros, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

Portanto, destaca a importância da implementação da lei e das diretrizes curriculares nacionais no contexto da luta contra o racismo na sociedade, especialmente na instituição escolar.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado **“CAMINHOS QUE NOS LEVARAM A LEI Nº 10.639/03 E SUA IMPORTÂNCIA”**, traremos o percurso histórico da Lei nº 10.639/03, trazendo a construção de uma educação antirracista no ensino da arte, as relações entre a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, falaremos sobre as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a arte e cultura afro-brasileira no ensino de arte e os artistas afro-brasileiros e suas contribuições para a sociedade e usaremos os autores citados acima para nos dar um aporte teórico.

Já no segundo capítulo **“DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (ERER) NO ENSINO DE ARTE”**, será abordado os desafios e perspectivas para a educação de relações étnico raciais (ERER) no ensino de arte, assim como o racismo estrutural e seus reflexos na educação brasileira e também a formação docente inicial e continuada insuficiente traremos também materiais didáticos para o ensino da arte e da cultura afro-brasileira (pouca produção e acesso).

No terceiro e último capítulo “**A JORNADA DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO À LUZ DA LEI Nº 10.639/03 EM TUBARÃO (SC)**”, será abordado, a jornada dos professores na implementação à luz da Lei nº 10.639/03 em Tubarão (SC), as descrições das políticas do estado de Santa Catarina e cidade de Tubarão (SC) relacionadas a lei nº 10.639/03 e como as escolas estaduais de Tubarão incorporam a lei nº 10.639/03 nas aulas de arte, trazendo os resultados das entrevistas.

## 1. CAMINHOS QUE NOS LEVARAM A LEI Nº 10.639/03 E SUA IMPORTÂNCIA

*... Brasil meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta que a gente se encontra...*

Esse capítulo trata sobre caminhos que nos levam a Lei nº 10.639/03 e sua importância, no qual trará subtópicos sobre a “construção de uma educação antirracista no ensino da arte”, “relações entre a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, “Arte e Cultura Afro-brasileira no Ensino de Arte e Artistas Afro-brasileiros e suas contribuições para a sociedade”. Tendo assim, como apporte teórico apoio de: ALMEIDA (2018), SAVIANI (1991), PINHEIRO (2023), GASPARIN (2020), entre outros.

Refletindo as palavras do trecho acima do samba enredo da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019 intitulado, “História para ninar gente grande”. Nos faz pensar sobre resiliência e memória, em que começamos a trilhar os caminhos da Lei nº 10.639/03, sendo um marco legislativo que busca reconhecer, valorizar e promover a história, a cultura e a contribuição do povo negro para a construção do Brasil. Portanto, neste capítulo mergulharemos nas águas profundas dessa Lei que, mais do que um texto legal, representa um movimento de reafirmação identitária, justiça social e transformação educacional.

A construção da lei nº 10.639/03, foi precedida por um enorme processo de discussões e mobilizações sociais. O ensino no Brasil muitas vezes se concentrava predominantemente em uma perspectiva eurocêntrica, deixando de lado contribuições significativas e experiências do povo negro na formação da identidade nacional. Diante desta situação a história e a cultura afro-brasileira eram frequentemente marginalizadas nos currículos escolares e também na sociedade em geral.

**FIGURA 2 - “Um jantar brasileiro”, Jean-Baptiste Debret (1827)**



Fonte: <https://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html> Acesso em: 02 abr. 2025

Nesta pintura, observamos um casal abastado sentado à mesa durante uma refeição. A imagem evidencia a subalternidade dos negros escravizados ao servirem a refeição e revela, de forma marcante, a desumanização das crianças negras, que aparecem no chão sendo alimentadas como se fossem animais de estimação. A imagem acima foi pintada pelo francês Jean Baptiste Debret, que veio ao Brasil como parte da Missão<sup>1</sup> Artística Francesa, trazendo consigo outros artistas para documentar o país. Fundou no Rio de Janeiro uma academia de Artes e Ofícios, porém mais tarde a Academia Imperial de Belas Artes, onde lecionou. Debret retratou o negro escravizado geralmente em posições de subalternidade e sofrimento no cotidiano, ou destacando aspectos culturais ligados a um exotismo, como adornos e crenças. Percebe-se que, na época, essa perspectiva era comum entre os colonizadores, posicionando o negro em uma visão de inferioridade em relação ao homem branco como podemos observar nesta pintura presente em diversos livros didáticos.

---

<sup>1</sup> A Missão Artística Francesa consistiu em um grupo de artistas e artesãos franceses que, ao se estabelecer no Brasil no início do século XIX, transformou significativamente o cenário das Belas Artes no país. Esse grupo introduziu o sistema de ensino superior acadêmico e contribuiu para o fortalecimento do Neoclassicismo, estilo que começava a emergir no Brasil naquela época.

Portanto, a arte do Brasil colonial não apenas documentou uma realidade, mas também moldou a percepção do negro na sociedade da época e perpetuou um legado de representações limitadas e distorcidas. Essa relação entre arte, poder e identidade continua a ser um tema relevante nos estudos sobre a cultura brasileira e sua história. Porém, lutas foram travadas para mudar essa situação no âmbito da educação brasileira.

Muitos decretos que vieram antes da abolição impediam aos negros(as) a terem acesso à educação escolar. No meio de tantas injustiças e desigualdades, está o decreto de nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, no qual estabelecia que os adultos negros não fossem admitidos em escolas públicas. Para que esses negros (as) pudessem estudar dependiam da boa vontade de pessoas que se solidarizavam com esta situação. No entanto, posterior ao decreto acima citado, vem o de nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, porém este já possibilita aos escravizados (as) de estudarem no período noturno, segundo o texto da Diretrizes Curriculares Nacionais de 2005. No entanto, diversas estratégias foram criadas para dificultar ao negro o acesso à educação.

Quando em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi promulgada negros escravizados e já libertos, comemoraram, porém nos dias que seguiram uma grande dúvida pairou sobre os libertos. O que fazer? Esta liberdade veio, no entanto, sem nenhuma política pública para a inserção dos libertos à sociedade. Neste momento de reflexão é que se inicia a luta pela educação, pelo trabalho, por uma vida digna dentro da sociedade brasileira.

Então mesmo depois da abolição, a sociedade brasileira continuou restringindo ao negro o direito a educação, pois não aceitavam as condições dos negros (as) agora já libertos a terem o mesmo direito, agora já em um país em que negros (as) não são mais escravizados (as). Essas injustiças fazem parte do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), no qual nos possibilitou perceber o quanto se fez e se faz necessário políticas públicas de acesso e permanência, assim como de reconhecimento histórico cultural dos afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira.

Neste contexto, a história e a cultura afro-brasileira foram sistematicamente negligenciadas e marginalizadas nos currículos escolares e na sociedade em geral. Pois, o ensino da história do Brasil frequentemente adotava

uma perspectiva eurocêntrica, focalizando-se principalmente em eventos, figuras e narrativas que refletiam uma visão dominante da cultura dos colonizadores da história nacional. Essa abordagem deixava de lado as contribuições significativas e as experiências do povo negro na formação da identidade nacional brasileira.

Sendo assim, essa omissão histórica foi criando lacunas profundas na compreensão da diversidade étnica e cultural do Brasil, perpetuando estereótipos e preconceitos contra a população afrodescendente. A ausência de uma narrativa abrangente sobre a história e a cultura afro-brasileira contribuiu para a manutenção de estruturas sociais e educacionais que privilegiam certas perspectivas em detrimento de outras.

No entanto, mesmo diante de tantas dificuldades, houve um longo caminho de lutas e mobilizações por parte dos movimentos negros no Brasil. Essas lutas não se limitavam apenas a reivindicar o reconhecimento da importância da história e cultura afro-brasileira, mas também na busca em combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial. Essa luta envolveu manifestações, protestos, debates intelectuais e esforços para influenciar políticas públicas e reformas educacionais.

**FIGURA 3** - “A ferida colonial ainda dói, vol. 6: vocês nos devem videoinstalação” Jota Mombaça (2017)



Fonte:<https://site.videobrasil.org.br/exposicoes/galpaovb/agorasomostodosnegrxs/artistas/jota>

Lamentavelmente o ensino da história do Brasil frequentemente se apoia em uma perspectiva eurocêntrica na qual evidencia uma lacuna histórica e pedagógica que tem silenciado ou marginalizado as contribuições e experiências do povo negro na construção da identidade nacional. Tal abordagem não apenas compromete a formação de uma memória coletiva plural, como também perpetua estruturas de invisibilidade e desigualdade no campo educacional e cultural.

Dentro desse contexto, a obra *A ferida colonial ainda dói, vol. 6: vocês nos devem* (2017), da artista Jota Mombaça, atua como uma poderosa contestação a esse apagamento histórico. A videoinstalação explicita a persistência das marcas da colonialidade no presente, denunciando a dívida histórica e simbólica deixada pelo colonialismo e pelo racismo estrutural. Ao incorporar elementos performativos e visuais que evocam dor, resistência e justiça, a obra convoca o espectador a confrontar as narrativas dominantes e a reconhecer os efeitos contínuos das estruturas coloniais.

No ensino de arte, o uso de obras como a de Mombaça permite uma abordagem crítica e interdisciplinar, que questiona os paradigmas tradicionais da história e da arte, promovendo práticas educativas comprometidas com a reparação histórica, o antirracismo e a valorização das múltiplas vozes que compõem a identidade brasileira. Dessa forma, estabelece-se um diálogo entre arte contemporânea e currículo, capaz de descolonizar o olhar e enriquecer a formação cidadã dos estudantes.

O ensino da arte, historicamente tem se estruturado majoritariamente a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando narrativas ocidentais em detrimento das contribuições e experiências de outros grupos formadores da sociedade brasileira, deixando de lado contribuições significativas e experiências do povo negro na formação da identidade nacional. Então, mesmo com essas dificuldades houve um longo caminho de lutas e mobilizações por parte dos movimentos negros no Brasil. Essas lutas não visavam apenas reconhecer a importância da história e cultura afro-brasileira, mas também combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial. Sobre isso, Denis de Oliveira, jornalista e professor da USP em seu texto no livro “Racismo Estrutural”, afirma que:

O racismo não é um problema de formação nem de comportamento. O racismo deve ser visto como questão estrutural. As singularidades históricas são importantes para que se trace uma configuração da sociedade “liberal” brasileira e de sua “esfera pública”. (OLIVEIRA, 2018, p.36)

Oliveira, enfatiza que o racismo não é um problema meramente de formação ou comportamento individual, mas sim uma questão estrutural que permeia todas as esferas da sociedade brasileira. Destacando assim, a importância das singularidades históricas na compreensão da configuração da sociedade “liberal” brasileira e de sua esfera pública, apontando para a necessidade de abordar o racismo como uma questão que está arraigada nas estruturas sociais e institucionais do país.

Portanto, medidas como a Lei nº 10.639/03 são fundamentais para promover uma mudança estrutural e construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros. Mediante a tantas lutas, no ano de 2003 a Lei foi criada como resposta à demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, especialmente no contexto educacional. Ela foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em um momento em que movimentos sociais e lideranças negras intensificaram suas lutas por igualdade racial e inclusão no sistema educacional brasileiro.

Esse processo envolveu debates, consultas e contribuições de diversos setores da sociedade civil interessados na promoção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Pois, segundo PERINI (2012, p.23), o que antecedeu a lei nº 10.639/03 foi que “[...] a temática africana e afro-brasileira era apenas aplicada em datas comemorativas, sem revisão histórica e conteúdo pedagógico e de geral ressaltando a trajetória dos escravos.” e ainda ressalta que apesar da LDB de 1996, “os conteúdos eram colocados timidamente no currículo.”

Portanto, a Lei nº 10.639/03 foi uma conquista significativa para a comunidade afro-brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, e representando um marco importante na luta contra o racismo estrutural e na promoção da igualdade racial no Brasil. Outra conquista importante foi o dia 20 de novembro, que foi instituído

“Dia da Consciência Negra” e o “Dia Nacional de Zumbi dos Palmares”, sendo que agora essa data tornou-se feriado nacional. Foi transformado na Lei 14.759/2023, que teve origem no PL 3268/2021, do senador Randolfe Rodrigues (Rede - AP).

No entanto, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645/08 para ampliar ainda mais o escopo da inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar brasileiro. Embora a Lei nº 10.639/03 tenha sido um marco importante ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, ela inicialmente não abordava de forma tão específica a inclusão da história e cultura indígena.

A Lei nº 11.645/08 foi promulgada para corrigir essa lacuna e garantir uma abordagem mais abrangente e inclusiva da diversidade étnico-cultural do Brasil. Ela alterou a redação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Então, a Lei nº 11.645/08 representou um avanço significativo na promoção da educação antirracista e na valorização da diversidade étnico-cultural do Brasil, garantindo que os currículos escolares refletem de forma mais completa e precisa a riqueza das contribuições culturais e históricas de todos os grupos étnicos presentes no país. Mas, porém, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido revogada, “o movimento negro continua utilizando-a em separado por entender que, ao misturar as duas demandas em uma única lei, o tema da educação afro-brasileira perde a força” (ALVARENGA, 2015, p. 102).

Pensar a Lei nº 10.639/03 como uma legislação específica permite que o foco permaneça na importância da história e cultura afro-brasileira dentro do contexto educacional brasileiro. Ao manter essa distinção, o movimento negro e ativistas antirracismo podem continuar a destacar a necessidade de reconhecimento e valorização específica das contribuições do povo negro para a formação da identidade nacional brasileira. Além disso, a Lei nº 10.639/03 continua sendo uma referência importante para orientar políticas públicas, programas educacionais e ações afirmativas relacionadas à promoção da igualdade racial e combate ao racismo estrutural. Ao manter essa legislação

separada, o movimento negro pode garantir que o tema da educação afro-brasileira permaneça em destaque na agenda política e social do país.

### 1.1 Construção de uma educação antirracista no ensino de arte

*Ô meu corpo,  
faça sempre de mim um  
homem que questiona! Frantz Fanon*

A arte é uma poderosa ferramenta de expressão que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo-nos explorar e compreender o mundo ao nosso redor de maneiras únicas. Pois, segundo CANCLINI (1980, p. 36) “A arte é produção porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho e para satisfazer uma necessidade social de acordo com a ordem vigente em cada sociedade.”

No entanto, ao longo da história, o ensino de arte nem sempre refletiu a diversidade e a riqueza das experiências humanas, muitas vezes negligenciando ou marginalizando as narrativas e contribuições de grupos étnicos minoritários.

No contexto brasileiro, onde a herança afrodescendente é uma parte integral da identidade nacional, é crucial reconhecer e valorizar as expressões artísticas da comunidade negra. Como parafraseou Darcy Ribeiro, Sartre, “Ser europeu era de fato a única forma natural, normal e desejável de ser gente. Aos outros faltava alguma coisa essencial que os fazia irremediavelmente carentes. E não bastava ser europeu, era preciso ser francês ou inglês” (1986, p. 112). Para isso, neste subcapítulo vamos explorar como podemos construir uma educação antirracista no ensino de arte partindo da PHC, assim promovendo a inclusão, a diversidade e a equidade em sala de aula. Então diante deste tema, apresentaremos a obra da artista plástica Harmonia Rosales para iniciarmos.

**FIGURA 4 - "O Nascimento de Oxum", Harmonia Rosales (2021)**



Fonte:<https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/artista-afro-cubana-recria-arte-renascentista-com-negros-como-figuras-principais/>

A exposição "Harmonia Rosales: Master Narrative" é uma mostra que destaca o trabalho da artista Harmonia Rosales, cujas obras frequentemente entrelaçam temas da religião da África Ocidental com técnicas artísticas remanescentes do período renascentista europeu. Um exemplo notável disso é a obra "O Nascimento de Oxum".

"O Nascimento de Oxum" retrata uma cena inspirada na mitologia iorubá, que é uma das religiões predominantes na África Ocidental, especialmente entre os povos iorubás da Nigéria, Benin e Togo. Oxum é uma divindade importante nessa religião, associada à água, ao amor, à fertilidade e à beleza. Na obra de Rosales, ela é representada no momento de seu nascimento ou criação, em um contexto que mescla elementos africanos e renascentistas, segundo a Kristen Rogers no site da CNN Brasil (2024).

Ao entrelaçar a religião da África Ocidental com técnicas artísticas do Renascimento, Rosales cria uma ponte entre diferentes tradições culturais e estéticas, destacando a riqueza e a complexidade das influências culturais no mundo contemporâneo. Isso também pode ser interpretado como uma forma de reimaginar e subverter narrativas históricas dominantes, que muitas vezes

marginalizaram ou ignoraram as contribuições das culturas africanas para a arte e a história global.

Portanto, a exposição "Harmonia Rosales: Master Narrative", incluindo a obra "O Nascimento de Oxum", oferece uma reflexão provocativa sobre identidade cultural, religião e poder através de uma lente artística que transcende fronteiras geográficas e temporais.

No entanto, isso nos faz perceber o quanto a identidade racial é uma parte importante da experiência humana e como um aspecto essencial na luta contra a opressão e a exploração. Porém, o marxismo traz a importância do direito em que as pessoas têm de se reconhecerem como parte de um grupo étnico racial específico. Pois segundo GRAMSCI (1966, p.12), "o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido[...]".

Desta forma, a frase de Antonio Gramsci destaca a importância da consciência de nossa própria identidade e como ela é moldada pelo contexto histórico em que vivemos. Isso nos leva a refletir sobre como a identidade racial é uma parte significativa da experiência humana, influenciando nossas interações sociais, oportunidades e percepções de mundo. Por sua vez, o marxismo enfatiza a importância do reconhecimento das pessoas como parte de grupos étnico-raciais específicos, especialmente em um contexto de luta contra a opressão e a exploração. Nesse sentido, compreender a própria identidade racial e reconhecê-la como um aspecto fundamental de nossa experiência é crucial para o processo de conscientização e mobilização contra as injustiças sociais.

Diante disso, a obra *Bombril* (2019), da artista Priscila Rezende, estabelece um incisivo diálogo entre arte, identidade e racismo ao problematizar, por meio da performance, os estigmas historicamente associados ao corpo e ao cabelo da mulher negra. A referência à "palha de aço", termo frequentemente usado de maneira pejorativa para descrever cabelos crespos, explicita a violência simbólica e cotidiana da linguagem racista, ao mesmo tempo em que denuncia os mecanismos de controle e padronização estética impostos às populações negras.

Nesse sentido, a obra tensiona a construção da identidade racial no Brasil, revelando como o racismo estrutural atua sobre os corpos negros, especialmente femininos, desumanizando-os e negando-lhes reconhecimento e valorização. A ação performática de Priscila Rezende torna-se, assim, uma forma de resistência e ressignificação, ao transformar um símbolo de opressão em instrumento de denúncia e crítica social. Porém, do ponto de vista educacional, especialmente no ensino de arte, obras como *Bombril* oferecem uma oportunidade para abordar temas como estética, identidade, corporeidade e discriminação racial de forma crítica e reflexiva, contribuindo para uma educação antirracista e culturalmente sensível, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003.

**FIGURA 5** - “Bombril” Priscila Rezende, (2019)



Fonte: <https://projetoafro.com/artista/priscila-rezende/>

Portanto, ao reconhecer e abraçar nossa identidade racial, estamos nos posicionando contra estruturas de poder que historicamente marginalizaram e oprimiram determinados grupos étnicos. Isso nos permite não apenas entender melhor nosso lugar na sociedade, mas também nos capacita a lutar por mudanças significativas e por uma sociedade mais justa e igualitária. Ter consciência de nossa identidade racial não é apenas uma questão individual, mas também um elemento essencial na luta coletiva por direitos e reconhecimento. Ao entendermos quem somos realmente e como nossa identidade é moldada por processos históricos e sociais, podemos nos tornar

agentes de transformação em busca de um mundo mais inclusivo e equitativo. Para tal a DCNs apresenta que “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 8).

No caso a citação da DCNs apresenta uma abordagem essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, especialmente no que diz respeito à identidade racial. Ao reconhecer e abraçar nossa própria identidade racial, estamos desafiando as estruturas de poder que historicamente marginalizaram e oprimiram determinados grupos étnicos, muitas vezes privilegiando uma perspectiva eurocêntrica. No entanto, segundo GASPARIN (2020, p.02) “pode ser que a escola hoje não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar novos desafios.”

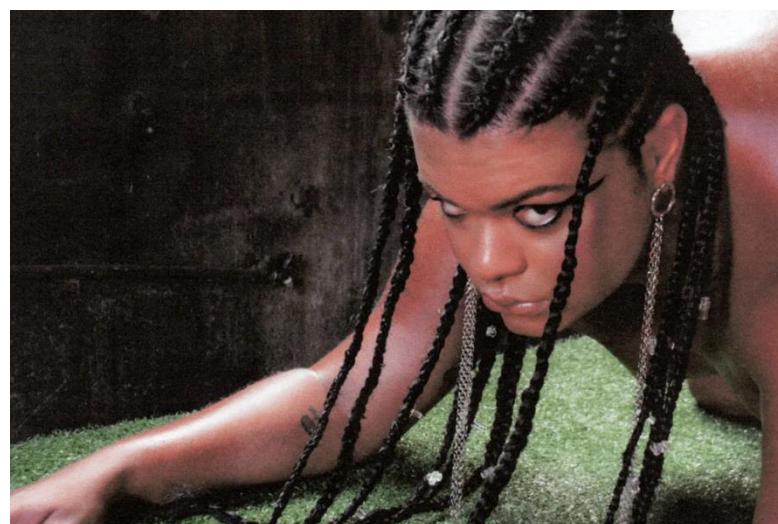
Sendo assim, essa ideia de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira é fundamental para promover uma educação que respeite e valorize a multiplicidade de experiências e identidades dentro da sociedade. Isso significa reconhecer não apenas as contribuições da cultura europeia, mas também as culturas e histórias dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, e de outros grupos étnicos e sociais que compõem a rica tapeçaria cultural do Brasil. Porém, ao entendermos quem somos realmente e como nossa identidade é moldada por processos históricos e sociais, estamos nos capacitando a nos tornar agentes de transformação em busca de um mundo mais inclusivo e equitativo. Isso implica não apenas em uma mudança individual de perspectiva, mas também em uma participação ativa na luta coletiva por direitos e reconhecimento. Então, diante disso precisamos entender que:

[...] por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo. Nesse sentido, pautamos o fim da branquitude e, reforço, isso não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia. (PINHEIRO, 2023, p. 56).

Dentro desta perspectiva, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da consciência de nossa identidade racial e na luta coletiva por direitos e reconhecimento de diversas maneiras. Podendo proporcionar uma plataforma

para a representação positiva e a visibilidade de diferentes identidades raciais. Ao apresentar obras de artistas afrodescendentes e de outras comunidades racializadas, o ensino de arte assume um papel transformador ao contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a ampliação das perspectivas sobre identidade, diversidade e pertencimento. Esse processo pedagógico e estético é fundamental para promover uma educação crítica, inclusiva e comprometida com os valores da equidade racial e da representatividade cultural.

**FIGURA 6** - “*O Poder da Trava que Ora*”, Ventura Profana, (still). Foto: Igor Furtado (2021)



Fonte: <https://artequeacontece.com.br/evento/sala-de-video-ventura-profana-no-masp/>

A obra *O Poder da Trava que Ora* (2021), da artista Ventura Profana, representa uma potente manifestação artística que tensiona as fronteiras entre espiritualidade, gênero, racialidade e performance. Ao incorporar elementos visuais e simbólicos oriundos das tradições religiosas afro-brasileiras, da estética, da cultura trans, Ventura Profana desafia as normativas hegemônicas e propõe novas possibilidades de existência e expressão para corpos historicamente marginalizados. Por tanto, a obra revela como a arte contemporânea produzida por artistas racializados pode ser incorporada no currículo escolar não apenas como representação estética, mas como ferramenta de enfrentamento ao racismo, à LGBT fobia e à colonialidade. Dessa

forma, o ensino de arte se torna um espaço de escuta, visibilidade e valorização de narrativas plurais, que contribuem para a formação de uma consciência crítica e ante discriminatória entre os estudantes.

Pois, através da arte, é possível contar histórias e narrativas que são frequentemente marginalizadas ou omitidas da narrativa histórica dominante. Isso inclui a representação de experiências de opressão, resistência e resiliência de comunidades racializadas, contribuindo para uma compreensão mais completa e empática das experiências humanas. No entanto, a arte muitas vezes desafia normas e estruturas sociais estabelecidas, incluindo aquelas relacionadas à raça e identidade. Ao questionar essas normas, a arte pode inspirar reflexão crítica e despertar a consciência sobre questões de injustiça e desigualdade racial. Através da expressão artística, indivíduos e comunidades podem se sentir capacitados a fazer suas vozes serem ouvidas e a se engajar em ações de advocacia e mobilização social. A arte pode ser uma ferramenta poderosa para inspirar ações coletivas e promover mudanças sociais significativas.

Tendo então, a arte um potencial de criar espaços de diálogo e entendimento mútuo entre diferentes grupos étnicos e raciais. Ao expor obras de arte que abordam questões de identidade racial e justiça social, as pessoas são incentivadas a refletir, discutir e buscar soluções para desafios compartilhados.

Diante disso, trazemos para essa discussão a PHC uma abordagem educacional que foi desenvolvida pelo professor brasileiro Dermeval Saviani, que nos anos de 1980, buscou uma compreensão crítica da sociedade e da história, contribuindo assim significativamente para a luta antirracista, pois oferece ferramentas que fornecem a reflexão e ação contra a discriminação racial e desigualdade. Então para SAVIANI (1991, p. 21),

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Isso significa que o objeto da educação envolve não apenas a transmissão de conhecimentos culturais, mas também a formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre a realidade social e de agir para transformá-la. Nesse contexto, a PHC busca identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem verdadeiramente humanos. Isso inclui não apenas o conhecimento de fatos históricos e culturais, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, empatia e solidariedade. Destacando ainda, a importância de descobrir as formas mais adequadas de atingir esse objetivo educacional. Isso implica em uma prática educativa que seja sensível às necessidades e realidades dos alunos, promovendo a participação ativa, o diálogo e o engajamento com questões sociais relevantes, como a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial.

Pensar nestas possibilidades nos faz refletir sobre alguns autores que trazem “a preocupação em ressaltar a importância da escola como uma instituição construtiva da cidadania como patrimônio coletivo.” (CAVALLEIRO, 2023, p.10). Pensar uma escola como uma instituição construtiva da cidadania como patrimônio coletivo nos remete a uma série de autores que destacam a importância do ambiente escolar não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para a formação de indivíduos conscientes, críticos e engajados na sociedade.

Autores como Anísio Teixeira e Antônio Gramsci enfatizaram o papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos. Teixeira, por exemplo, defendia uma educação pública e democrática que promovesse a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou econômica.

GRAMSCI (1966), por sua vez, desenvolveu o conceito de "escola como aparelho ideológico do Estado", destacando o papel da educação na reprodução das relações de poder na sociedade. No entanto, ele também via a escola como um espaço de luta política e cultural, onde as classes subalternas poderiam desenvolver uma consciência crítica e contestar as estruturas de dominação existentes. Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que vá

além da mera transmissão de conhecimentos, buscando formar cidadãos ativos, conscientes e comprometidos com o bem comum.

Então a instituição escolar, precisa pensar o ensino da arte como uma educação emancipatória e crítica, isso implica reconhecer o potencial transformador que a arte possui na vida individual e na sociedade como um todo. A arte não se limita apenas à produção estética, mas também pode ser uma ferramenta poderosa para promover a reflexão, a crítica social e a transformação pessoal e coletiva. Sendo assim, “acreditar num ensino de arte emancipatório envolve extrapolar o singular e o momentâneo; requer lembrar às pessoas que a compreensão do mundo continua sendo algo possível e importante.” (HILLESHEIM, 2015, p. 221)

Sendo, no entanto, a arte também, uma abordagem emancipatória, um ensino de arte que busca libertar os alunos das amarras do pensamento convencional, incentivando a expressão criativa, a experimentação e a exploração de diferentes formas de linguagem artística. Isso permite que os alunos desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, tornando-se sujeitos ativos na construção de sua própria identidade e na interpretação do contexto social em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, uma educação crítica no ensino da arte estimula os alunos a questionar as normas, valores e estruturas sociais dominantes representados na arte e na cultura. Isso envolve analisar as mensagens subjacentes às obras de arte, entender seu contexto histórico e social, e refletir sobre como elas influenciam e são influenciadas pela sociedade em que vivemos. Dessa forma, o ensino da arte pode capacitar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, criatividade e empatia, que são fundamentais para uma participação ativa na vida democrática e na transformação social. Os indivíduos educados de forma crítica por meio da arte são mais propensos a questionar as injustiças, a promover a diversidade e a buscar soluções criativas e colaborativas para os desafios enfrentados pela sociedade.

Então, refletir sobre a arte afro-brasileira é pensar o ensino da arte como uma educação emancipatória e crítica significa reconhecer seu potencial para mudar não apenas o indivíduo, mas também a sociedade em que vivemos,

contribuindo para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e humano. No entanto, como uma questão identitária envolve reconhecer seu papel crucial na promoção da diversidade e na construção do sentimento de pertencimento entre os diferentes grupos étnicos presentes na sociedade brasileira. A arte afro-brasileira não é apenas uma expressão estética, mas também um meio de reafirmar e celebrar as múltiplas identidades e culturas que compõem o tecido social do Brasil.

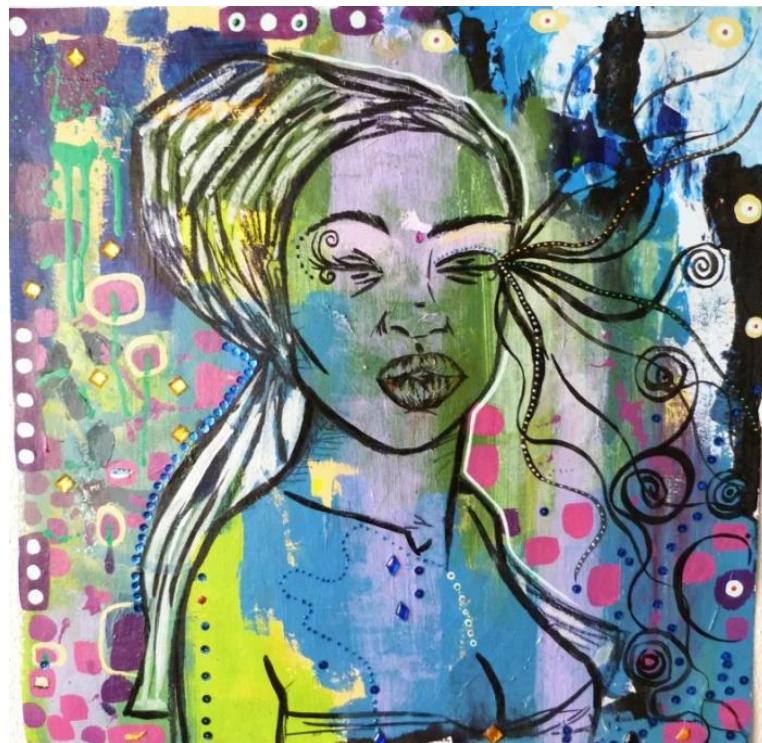
Porém, ao longo do tempo, a arte afro-brasileira tem refletido as complexas relações sociais entre os diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Ela é marcada pela influência das tradições africanas, indígenas e europeias, assim como pelas experiências históricas de escravidão, resistência e luta por liberdade e igualdade. Nesse sentido, a arte afro-brasileira não apenas retrata as experiências e vivências dos afrodescendentes no Brasil, mas também desafia estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da identidade nacional. Ela contribui para a construção de uma narrativa cultural que reconhece e valoriza as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira.

A arte afro-brasileira é um importante instrumento de resistência e afirmação identitária para os afrodescendentes, proporcionando um espaço de expressão e reconhecimento de suas culturas, tradições e formas de conhecimento. Ela fortalece o sentimento de pertencimento e orgulho racial, incentivando os indivíduos a se reconectarem com suas raízes e a reivindicarem seu lugar na sociedade.

## 1.2 Dcns sobre as leis para a educação de relações étnicos raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana

*Teoria é prática também pra mim,  
escrever a teoria é praticar a reflexão, [...]*  
Renata Felinto, 2021

**FIGURA 7** - “Quadro da série Afro-Retratos”, Renata Felinto (2010)



Fonte: <https://arapuru.com.br/arte-e-transformacao-uma-entrevista-com-renata-felinto/>

Esta fala evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática no campo da arte, especialmente no contexto educacional. Ao afirmar que escrever teoria é também uma forma de prática, Felinto desafia a dicotomia tradicional entre o fazer artístico e a reflexão crítica, ressaltando que a produção de conhecimento é um gesto criativo e político tão relevante quanto a criação estética. Por tanto,

no ensino da arte, essa perspectiva adquire especial importância, pois reforça a necessidade de integrar a reflexão teórica às práticas pedagógicas e artísticas em sala de aula. Assim, ao invés de tratar teoria e prática como instâncias separadas, o educador pode promover processos formativos em que os estudantes desenvolvam a capacidade de pensar criticamente sobre as imagens, os discursos e os contextos socioculturais em que a arte é produzida.

Nesse sentido, o pensamento de FELINTO (2021) contribui para uma abordagem pedagógica que valoriza a articulação entre a experimentação artística, a construção de saberes e a análise crítica, favorecendo um ensino de arte mais engajado, reflexivo e comprometido com questões sociais, culturais e políticas, como o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à exclusão epistemológica.

Por tanto, a inclusão das DCNs para a educação de relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana marca um avanço significativo na construção de uma educação mais justa e inclusiva no Brasil. Essas diretrizes emergem como resposta a um histórico de exclusão e marginalização das populações negras no sistema educacional brasileiro, buscando reparar desigualdades e promover uma compreensão mais ampla e diversa da história e cultura nacional. Pois segundo a DCNs, precisam assegurar “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.” (BRASIL 2004, p. 9).

Essa abordagem tenta corrigir a distorção histórica e cultural que privilegia narrativas eurocêntricas e, consequentemente, exclui ou marginaliza as experiências e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Dando a oportunidade aos estudantes brasileiros de garantir o direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional. Isso significa que os estudantes devem ter a oportunidade de conhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil, incluindo a rica herança cultural afro-brasileira. Ao promover uma educação inclusiva e diversificada, as DCNs buscam não apenas combater o racismo e a discriminação, mas também construir uma sociedade melhor. Pois, segundo DIAS (2020, p. 86),

[...] o racismo é uma das formas mais duras de preconceito, está presente em todos os espaços, sendo que na escola esse processo é ainda mais difícil, considerando que as crianças ainda não podem se defender e dependem dos profissionais da escola para que tomem alguma atitude.”

Então, percebe-se o quanto se faz necessário a promoção de uma educação inclusiva e diversificada aliada a formação dos professores e todos os funcionários de uma U.E. No entanto, a trajetória da educação brasileira é marcada por um longo período de invisibilização e sub-representação das contribuições africanas e afro-brasileiras. No entanto, até recentemente, a narrativa histórica oficial privilegia uma perspectiva eurocêntrica, omitindo a relevância das culturas africanas e a resistência dos povos afrodescendentes. Neste caso, as DCNs, alicerçadas em leis como a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, representando uma mudança paradigmática. Porém devemos refletir, “que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios.” (GASPARIN, 2020, p.34)

Além disso, apresentamos uma pesquisa realizada por Rosa (2011) que entrevistou professores de Arte da rede municipal de Florianópolis, em Santa Catarina, tendo por base a Lei nº 10.639/2003 e constatou que “[...] na maioria das vezes a Arte europeia e a Arte estadunidense são as únicas referências presentes, tanto na formação de professores quanto na prática pedagógica escolar.” (ROSA, 2011, p. 9). Um dos motivos para isso pode ser o fato dos cursos de licenciatura em Artes Visuais priorizarem esse formato de arte.

Desta forma, devemos pensar em uma educação que dê conta desses currículos, pois, estabelecem princípios fundamentais para a educação de relações étnico-raciais, que visa assegurar independentemente de sua origem étnico-racial, que valorize suas identidades culturais. Pois, é necessário englobar conteúdos que refletem a diversidade étnico-racial do Brasil, promovendo o reconhecimento e o respeito pelas diferentes culturas. No entanto, “evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção.” (GASPARIN, 2020, p.50).

Para só então, podermos desenvolver práticas pedagógicas que desafiam preconceitos e estereótipos raciais, fomentando um ambiente escolar mais inclusivo. Assim, reconhecendo e valorizando as contribuições afro-brasileiras para a formação da identidade nacional, promovendo um ensino que resgate e celebre essas contribuições. Então é necessário reconhecer e valorizar as contribuições afro-brasileiras para a formação da identidade nacional, promovendo um ensino que resgate e celebre essas contribuições, assim como Abdias do Nascimento.

**FIGURA 8** - Abdias do Nascimento - foto: Fernando Rabelo/Folhapress



Fonte: <https://www.elfikurten.com.br/2015/06/abdias-do-nascimento.html>

Abdias do Nascimento teve também uma significativa contribuição para o campo da educação, especialmente no que diz respeito à promoção da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Ele foi um dos principais defensores da implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, e desenvolveu materiais educacionais para auxiliar nesse processo. No entanto, as obras de Abdias do Nascimento são uma expressão poderosa da cultura afro-brasileira e uma contribuição significativa para a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil. Seu legado continua a inspirar artistas, ativistas e educadores,

destacando a importância da arte como uma ferramenta de resistência e transformação social.

Por tanto, a implementação das DCNs exige uma reestruturação curricular que inclua, de forma transversal, os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Implicando então, a adoção de livros didáticos que contemplam essa temática, a capacitação contínua de professores e a promoção de projetos pedagógicos que integrem essa perspectiva. Além disso, é essencial o engajamento da comunidade escolar e a criação de espaços de diálogo que permitam a discussão sobre questões étnico-raciais.

No entanto, a efetivação das DCNs enfrenta diversos desafios, como a resistência de alguns setores da sociedade, a insuficiência de materiais didáticos adequados e a necessidade de formação contínua de professores. Contudo, as perspectivas são promissoras, pois a crescente mobilização social em torno da valorização das culturas afro-brasileira e africana, aliada ao compromisso de diversas instituições educativas, aponta para um futuro em que a educação brasileira será mais inclusiva e representativa da diversidade que compõe o país. Para além das legislações e documentos norteadores precisamos considerar a diversidade da arte e cultura afro-brasileira existente. Sendo assim, no próximo tópico apresentaremos a Arte e a cultura afro-brasileira no ensino da arte.

### 1.3 Arte e cultura afro-brasileira no ensino da arte

*" [...] Para a infância negra  
construiremos um mundo diferente  
nutrido ao axé de Exu  
ao amor infinito de Oxum  
à compaixão de Obatalá  
à espada justiceira de Ogum*

*Nesse mundo não haverá  
trombadinhas  
pivetes  
pixotes  
e capitães-de-areia."*

*Olhando no espelho* (1980), Abdias Nascimento.

A arte e a cultura afro-brasileira são fundamentais para a compreensão da diversidade e da riqueza cultural do Brasil. Este capítulo explora a importância de incorporar essas tradições e expressões artísticas no ensino da arte, na qual visa não apenas a valorização estética, mas também a promoção de uma educação mais inclusiva e representativa. O poema "Olhando no espelho", de Abdias Nascimento, serve como um ponto de partida potente para essa discussão. Nascimento, um dos maiores intelectuais e ativistas do movimento negro no Brasil, nos convida a imaginar um mundo onde a infância negra possa florescer sem as limitações e estigmas impostos por uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Neste trecho, Abdias Nascimento evoca as forças e os orixás da cultura afro-brasileira, propondo uma educação alimentada por esses valores espirituais e éticos. Visualizando um futuro em que crianças negras não sejam reduzidas a estereótipos negativos, mas sim respeitadas e incentivadas a desenvolver todo o seu potencial.

**FIGURA 9** - "Amnésia", de Flávio Cerqueira, (2015)



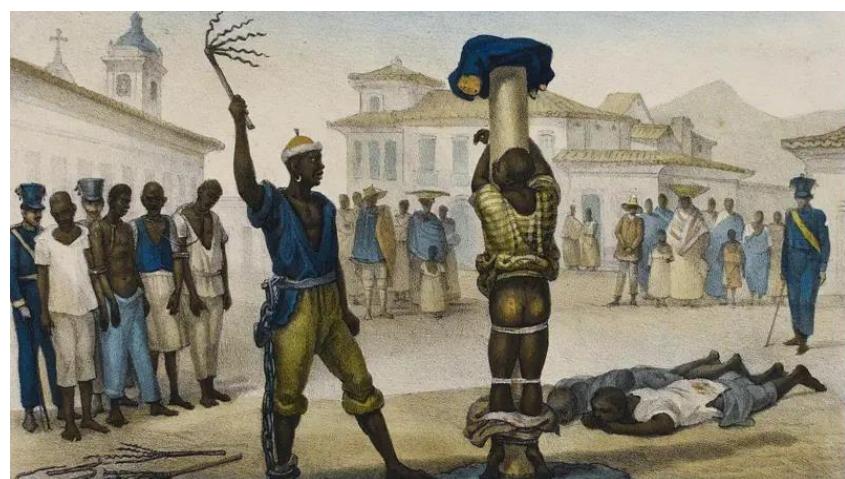
Fonte: <https://domigaleria.com.br/artigo/entrevistas/3>

O artista Cerqueira subverte representações tradicionais marcadas por estigmas e passividade, propondo uma reconfiguração da infância negra como espaço de potência, agência e intelectualidade. Nesse sentido, a obra dialoga com a urgência de práticas educativas e culturais antirracistas, que não apenas rompam com os estereótipos historicamente construídos, mas também criem condições para que crianças negras sejam reconhecidas em sua plena humanidade e complexidade. Assim, *Amnésia* não apenas denuncia o

apagamento histórico, como também projeta, poeticamente, a possibilidade de um futuro mais justo e inclusivo.

No entanto, o Brasil tem uma história profundamente marcada pela presença africana, desde o período colonial até os dias atuais. Essa presença foi marcada por condições sub-humanas impostas aos milhões de africanos trazidos como escravizados. Capturados por meio de guerras e redes de comércio, eram transportados em navios negreiros em situações degradantes, caracterizadas por superlotação, insalubridade, alimentação precária e alta mortalidade. Ao chegarem ao Brasil, eram tratados como mercadorias e inseridos compulsoriamente em diversas atividades econômicas, sob um regime de trabalho forçado que os despersonaliza juridicamente e os submetia à violência física e simbólica.

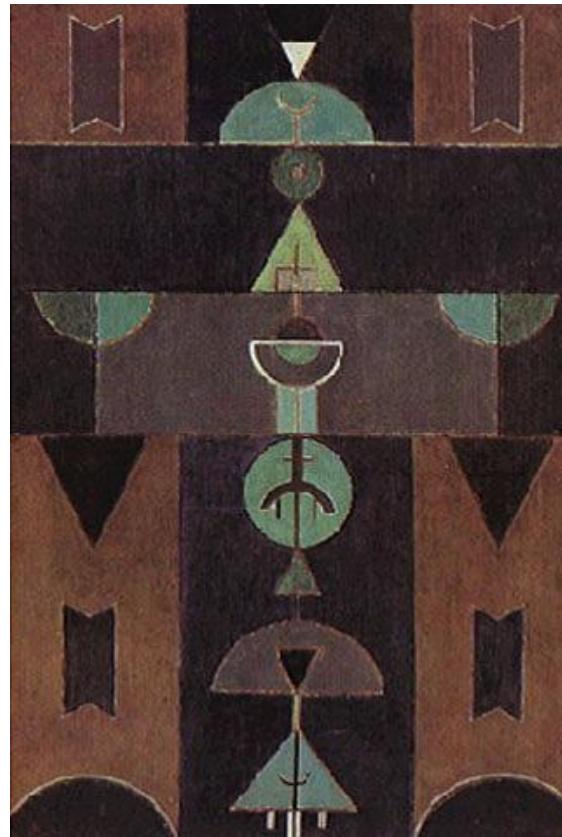
**FIGURA 10.** “Aplicação do Castigo do Açoite”, de Jean Debret, (1830)



Fonte: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/46413/32783>

Ainda assim, resistiram por meio da preservação cultural, formação de quilombos e outras formas de luta. Essa trajetória evidencia o caráter profundamente violento e desumanizador do sistema escravista, cujas consequências estruturais permanecem na sociedade brasileira. As influências africanas são evidentes em diversos aspectos da cultura brasileira, incluindo a música, a dança, a culinária, as religiões e, claro, as artes visuais.

**FIGURA 11.** “Composição” Rubens Valentim (1961)



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/89977-composicao>

A obra *Composição*, de Rubens Valentim, é um exemplo emblemático dessa influência. O artista incorpora signos, símbolos e grafismos inspirados nas cosmologias afro-brasileiras, especialmente nas religiões de matriz africana como o candomblé e a umbanda. Ao traduzir elementos sagrados em linguagem plástica moderna e abstrata, Valentim promove uma síntese entre ancestralidade africana e estética contemporânea, reafirmando a centralidade das culturas negras na construção da identidade visual do Brasil.

No entanto, por muitos anos, a contribuição africana foi marginalizada ou estereotipada na educação formal. Foi apenas com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, que se deu um passo significativo para corrigir essa lacuna histórica.

Uma obra de destaque no acervo da artista Maria Auxiliadora é *Sem título (Candomblé)*, de 1968, reconhecida por sua relevância na representação das práticas culturais e religiosas afro-brasileiras. Representa de forma sensível e

expressiva um ritual religioso de matriz africana, evidenciando a presença do candomblé no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Por meio de uma paleta vibrante e de traços espontâneos, a artista traduz aspectos identitários, simbólicos e espirituais da cultura negra, reafirmando sua valorização em um contexto historicamente marcado pela marginalização dessas expressões.

No campo do ensino de arte, a obra se configura como um recurso pedagógico significativo para a abordagem da diversidade cultural brasileira, conforme previsto pela Lei nº10.639/2003. Pois, ao integrar produções como a de Maria Auxiliadora aos currículos escolares, é possível estimular reflexões críticas sobre religiosidade, identidade étnico-racial e resistência, além de ampliar o repertório estético dos estudantes e promover práticas educativas antirracistas.

**Figura 12.** Sem título (Candomblé), Maria Auxiliadora (1968)



Fonte: <https://projetoafro.com/artista/maria-auxiliadora/>

Sendo assim, a lei busca promover uma maior compreensão e valorização da herança africana na cultura brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Por tanto, traremos os artistas afro-brasileiros e suas contribuições para a sociedade.

#### 1.4 Artistas afro-brasileiros e suas contribuições para a sociedade

*“É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão que sentar-se, fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias tristes em casa me esconder. Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver”.*

*(Martin Luther King Jr.)*

Essa citação de Martin Luther King Jr., é um poderoso lembrete sobre a importância de buscar ação e realização, mesmo diante das incertezas e dos desafios da vida e nos inspira a viver com coragem, autenticidade e resiliência, buscando a realização pessoal e a felicidade, mesmo diante das dificuldades e incertezas da vida. É um lembrete poderoso de que a verdadeira essência da vida está em tentar, arriscar e seguir em frente, independentemente do resultado.

Então, neste texto abordaremos sobre alguns artistas afro-brasileiros pois, são muitos os que contribuíram e contribuem para nossa sociedade, sendo importante destacar o papel fundamental que esses artistas desempenham na expressão, preservação e celebração da cultura afro-brasileira, bem como na promoção da igualdade racial e na luta contra o racismo estrutural. Os artistas afro-brasileiros desempenham um papel essencial na construção de uma identidade cultural diversificada e na promoção da inclusão e igualdade racial no Brasil. Por meio de suas obras, esses artistas expressam as ricas tradições, experiências e perspectivas da comunidade afrodescendente, contribuindo para a valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira na sociedade.

Exploraremos também o trabalho de alguns artistas afro-brasileiros e suas significativas contribuições para a arte, cultura e sociedade brasileira, para ampliar o repertório e contribuir com uma educação antirracista por meio da arte. No entanto veremos que suas obras transcendem fronteiras, desafiam estereótipos e inspiram reflexões sobre questões raciais, sociais e históricas, promovendo assim a conscientização e a transformação positiva. Através da análise de suas trajetórias, influências e legados, poderemos compreender a importância da presença e representatividade dos artistas afro-brasileiros no

cenário cultural brasileiro, bem como seu impacto na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Diante disso, precisamos refletir em uma visão indispensável para o funcionamento da Lei nº 10.639/03. Dentro desta perspectiva segundo a Pesquisadora e Professora do Mestrado em Relações 'Étnico-raciais Cefet-RJ, Tânia Mara Pedroso Müller quando diz que,

Um entrave à implantação e implementação das leis citadas vem da resistência de docentes e gestores que ainda, presos ao mito de democracia racial, se recusam a observar as leis ou resistem a sua adequação, alegando que não há preconceitos em suas escolas. (MÜLLER, 2015, p. 201)

Então, Müller ressalta que há uma resistência por parte de alguns professores e gestores, que permanecem ligados ao mito da democracia racial e se recusam a reconhecer a necessidade de observar essa lei ou resistem a sua aplicação, argumentando que não há preconceito em suas escolas. Porém, essa resistência pode ser atribuída à falta de conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial no currículo escolar e à perpetuação de uma visão eurocêntrica da história e da cultura. A democracia racial, como mito, sustenta a ideia de que no Brasil não existem problemas significativos de discriminação racial, o que é claramente refutado pela realidade.

No entanto, para que a Lei nº 10.639/03 seja efetivamente implementada, é essencial que haja uma mudança de mentalidade por parte dos professores e gestores escolares. Isso envolve reconhecer a existência do racismo estrutural e a necessidade de promover a valorização da diversidade étnico-racial na educação. A formação continuada dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a criação de políticas institucionais são passos fundamentais nesse processo de transformação. Afinal, somente através de uma abordagem inclusiva e reflexiva é que poderemos construir uma educação verdadeiramente democrática e igualitária.

Então para se chegar a uma educação mais inclusiva e igualitária, precisamos refletir sobre a chegada dos povos africanos escravizados trazidos ao Brasil, pensar que não vieram somente de uma região africana específica, mas sim de diversas regiões. Sendo assim, com diversas culturas, costumes e crenças diferentes. Porém aqui chegando foram separados de seus pares, tendo esses escravizados se adaptando a sua nova realidade. Com isso suas crenças

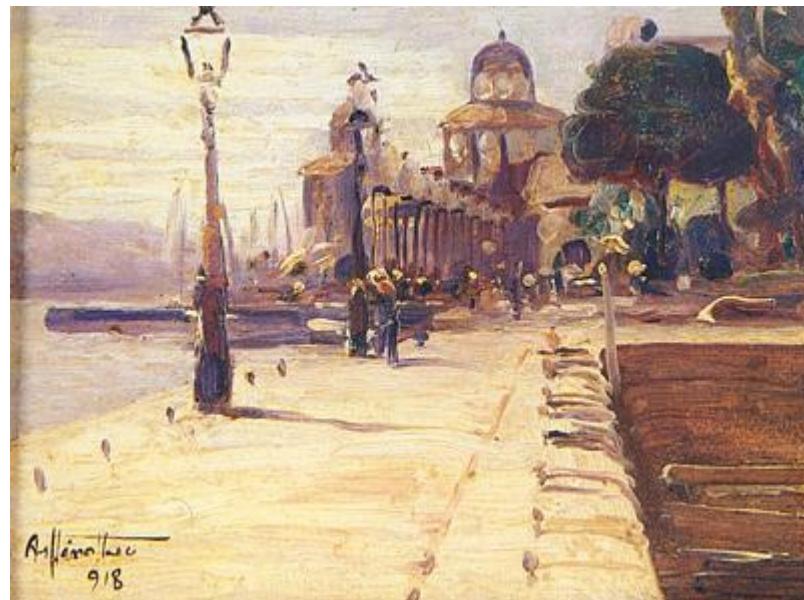
tiveram que ser deixadas de lado devido a sua situação de subalternidade, tendo que se adaptar à estrutura da sociedade brasileira sendo impedidos de expressar suas culturas livremente.

Diante dessa situação, não podemos supor que a arte afro-brasileira possua somente uma maneira de pensar, sentir e agir. Pois, lhe foram impostos a arte eurocêntrica, porém advindos de regiões diferentes possuíam saberes diversificados. Roberto Conduru professor na *Southern Methodist University* coloca que,

[...] além das misturas e restrições, que inviabilizam configurações puras, a pequena quantidade de registros dificulta o estudo de permanência e mudanças das contribuições africanas à arte no Brasil, inibindo a percepção nítida dessas misturas culturais em ambos os lados do Atlântico e além. Embora seja sentida como uma forte presença na comida, na fala, na música, na dança e nos gestos, desde o século XVI, a plasticidade africana parece difusa, emergindo com mais clareza de quando em vez, podendo ser detectada com nitidez aqui e ali. (CONDURU, 2012, p. 14)

O autor aborda a complexidade da arte afro-brasileira e a dificuldade de compreendê-la devido às influências e restrições impostas pela hegemonia eurocêntrica. Ele destaca que a diversidade cultural dos povos africanos que foram trazidos ao Brasil como escravizados resultou em uma multiplicidade de expressões artísticas, que foram muitas vezes suprimidas ou subjugadas pela imposição da arte eurocêntrica. Como podemos perceber nesta obra.

**Figura 13.** “Mercado Velho do Rio de Janeiro”, Arthur Timótheo da Costa (1918)



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/86894-mercado-velho-do-rio-de-janeiro>

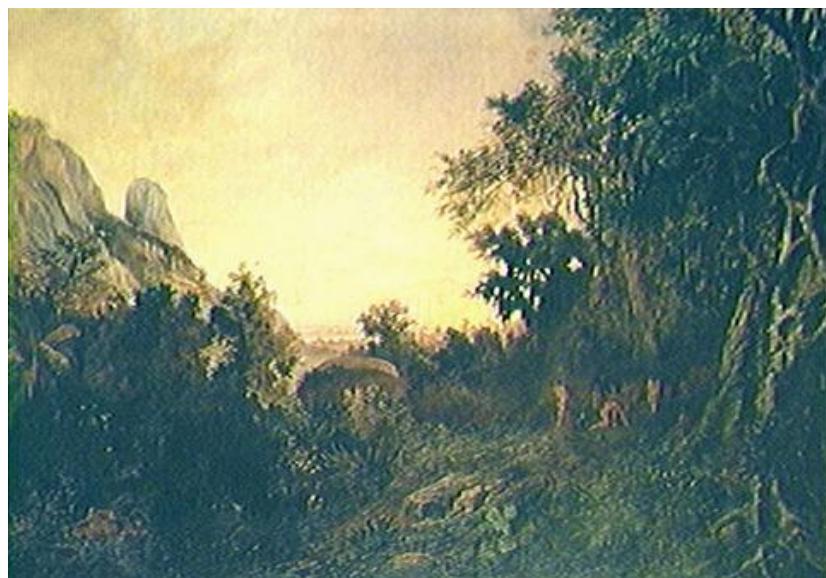
A obra *Mercado Velho do Rio de Janeiro* (1918), de Arthur Timótheo da Costa, permite estabelecer um diálogo direto com a crítica à hegemonia eurocêntrica presente no campo da arte brasileira. A arte afro-brasileira é marcada por uma complexidade que muitas vezes foi ofuscada pelas imposições estéticas e culturais de uma tradição eurocentrada. Timótheo da Costa, artista negro atuante no início do século XX, insere-se nesse contexto ao adotar técnicas acadêmicas europeias, como o óleo sobre madeira e a composição realista. Ao mesmo tempo em que representa cenas do cotidiano popular brasileiro, revelando a vivência e a presença negra nos espaços urbanos. Sua obra, portanto, manifesta a tensão entre apropriação técnica e afirmação identitária, desafiando os limites impostos pela narrativa dominante da história da arte, e ilustrando, como o texto aponta, a diversidade de expressões afro descendentes frequentemente silenciadas pelo cânone<sup>2</sup>.

Outro artista que também utilizou cânone em suas obras foi Antônio Firmino Monteiro Pintor de origem humilde, iniciou sua formação artística após

<sup>2</sup> Cânone na arte é um conjunto de regras ou padrões que definem como deve ser uma obra de arte ou uma representação artística.

atuar como encadernador, caixeiro e tipógrafo. Aos 18 anos, ingressou na Academia Imperial de Belas Artes, onde foi aluno de mestres como Victor Meireles e João Zeferino da Costa.

**FIGURA 14.** Exequias de Camorim, Firmino Monteiro (1879)



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/88653-exequias-de-camorim>

Entretanto, devido à escassez de registros e à sobreposição de diferentes tradições culturais, é desafiador estudar de forma clara e abrangente as contribuições africanas para a arte no Brasil. Essas influências africanas são percebidas de forma difusa, emergindo ocasionalmente de maneira mais nítida, mas muitas vezes são difíceis de serem identificadas de forma clara e direta. Apesar dessas dificuldades, a presença da plasticidade africana é palpável em diversos aspectos da cultura brasileira, como na culinária, na linguagem, na música, na dança e nos gestos. Desde o século XVI, essas influências têm sido parte integrante da identidade cultural do Brasil, embora nem sempre tenham sido reconhecidas ou valorizadas como deveriam, pois, “o protagonismo dos afrodescendentes na produção visual é comprovado em trabalhos que exigiram mão de obra de artífices, a exemplo da decoração, imaginária e arquitetura religiosa cristã.” relata MATTOS (2018, p.166).

**FIGURA 15.** Oratório Afro-brasileiro. Minas Gerais, (Século XIX).



Fonte: [https://museudooratorio.org.br/wp-content/uploads/mo\\_099\\_3.jpg](https://museudooratorio.org.br/wp-content/uploads/mo_099_3.jpg)

Desde o século XVI, as influências africanas têm sido elementos constitutivos da identidade cultural brasileira, ainda que historicamente subalternizadas ou invisibilizadas no discurso hegemônico. No campo das artes visuais, esse apagamento contrasta com a evidente participação de afrodescendentes na produção artística, especialmente em obras que exigiram habilidades manuais refinadas, como destaca MATTOS (2018, p. 166). A obra *Oratório Afro-brasileiro*, originária de Minas Gerais no século XIX e atualmente pertencente ao acervo do Museu do Oratório em Ouro Preto, exemplifica essa presença. Ainda que inseridos em uma estrutura colonial e cristã, artífices afrodescendentes imprimiram nesses objetos sacros marcas estéticas e simbólicas de sua herança cultural, como formas, ornamentos e modos de fazer que dialogam com tradições africanas reinterpretadas no contexto local. Assim, o oratório se configura como um testemunho silencioso, porém eloquente, da

agência criativa de sujeitos negros na história da arte brasileira, frequentemente omitida nas narrativas tradicionais.

Então agora devemos pensar quais artistas contribuíram e contribuem para que o ensino da arte seja reflexivo, inclusivo e igualitário. Pensar onde esses artistas contribuíram e contribuem para que nossos alunos se sintam pertencentes em sala de aula. Claro que não podemos citar todos mas traremos aqui algumas contribuições para o ensino de arte. Aqui estão apenas alguns exemplos de artistas afro-brasileiros que trazem uma abordagem mais inclusiva e reflexiva do ensino da arte nas escolas, ajudando os alunos a se sentirem pertencentes e representados em sala de aula. Incorporar assim, suas obras e histórias no currículo escolar podendo enriquecer a experiência educacional e promover uma compreensão mais profunda da diversidade cultural brasileira. Como na obra do artista Yhuri Cruz “Frente e verso do santinho de Anastácia Livre”(2019).

**FIGURA 16.** “Frente e verso do santinho de Anastácia Livre” Yhuri Cruz (2019).



Fonte: <https://journals.openedition.org/horizontes/8581>

Então, ao incluir essas produções no cotidiano escolar, não apenas se enriquece o repertório artístico dos estudantes, como também se promove o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados nos discursos oficiais da arte e da história. A obra *Frente e verso do santinho de Anastácia Livre* (2019),

do artista Yhuri Cruz, exemplifica com potência esse movimento. CRUZ (2019) revisita a figura simbólica de Anastácia, mulher negra escravizada e frequentemente representada com uma máscara de ferro, ressignificando sua imagem por meio da arte contemporânea e da performance, em um gesto de reinterpretação histórica e reivindicação de liberdade. Ao propor um “santinho” de Anastácia Livre, o artista questiona a narrativa de submissão historicamente imposta às figuras negras e propõe uma leitura anticolonial, que devolve agência e dignidade a essa personagem emblemática.

Nesse sentido, a presença dessa obra em contextos educativos permite não apenas o contato com uma produção artística contemporânea engajada, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o racismo, o apagamento histórico e a potência da memória afro-brasileira. Assim, integrar obras como a de Yhuri Cruz ao currículo escolar contribui para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e para a formação de uma educação antirracista, plural e historicamente comprometida com a justiça social.

No entanto, não devemos somente pensar a utilização dos artistas negros como única referência para a abordagem da cultura afro-brasileira nas escolas no dia 20 de novembro, pois revela uma limitação recorrente nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de arte. Embora a data seja um marco simbólico importante, por remeter à resistência de Zumbi dos Palmares e à valorização da história e das contribuições da população negra, sua abordagem pontual pode reforçar uma lógica de confinamento temático, em que os artistas negros e a cultura afro-brasileira são visibilizados apenas de forma episódica, como se fossem exceções à produção artística nacional.

Esse tipo de abordagem contraria os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003, a legislação propõe não apenas a inclusão de conteúdos sobre África e diáspora, mas sobretudo a construção de uma prática pedagógica que reconheça a centralidade das culturas africanas e afro brasileiras na formação da identidade nacional e que contribua para o enfrentamento do racismo estrutural.

No contexto das aulas de arte, isso significa que artistas negros, devem estar integrados de forma transversal e contínua nos planejamentos pedagógicos ao longo do ano letivo. Suas obras e trajetórias devem ser

estudadas não apenas como expressões de resistência, mas como produções de alto valor estético, técnico e conceitual, em diálogo com outras correntes e culturas artísticas, sem cair na lógica da “representação única” ou da folclorização. Além disso, o ensino de arte pode e deve estabelecer paralelos com outras culturas visuais, promovendo uma educação intercultural crítica, mas sem diluir ou apagar as especificidades da experiência afro-brasileira. No entanto, a abordagem antirracista no ensino das artes visuais implica, portanto, reconhecer e valorizar a diversidade de vozes, linguagens e narrativas presentes na produção artística nacional, questionando os cânones eurocentrados e promovendo uma revisão crítica das narrativas tradicionais da história da arte.

Selecionar artistas negros que evidenciem a diversidade e a riqueza da produção artística afro-brasileira ao longo da história constitui uma prática fundamental para a valorização de trajetórias muitas vezes invisibilizadas no cânone da arte.

Cada um desses artistas contribuiu de forma singular para o campo artístico, refletindo distintas épocas, matrizes culturais, estilos e perspectivas estéticas, o que demonstra a pluralidade e a profundidade da experiência negra na arte brasileira. Contribuição como, inspiração e resiliência, pioneirismo e ativismo, crítica social, uso de técnicas variadas, reconhecimento internacional, tradições regionais, visibilidade da mulher e assim como mulheres, património cultural, sincretismo e espiritualidade. Enfim, podemos ficar aqui citando as suas vastas contribuições a arte afro-brasileira desde o Barroco colonial até a arte contemporânea, representando juntos diferentes períodos, estilos e perspectivas, porém, compartilhando do compromisso com a excelência artística e a expressão cultural oferecendo um panorama rico e diverso.

Antônio Francisco Lisboa, amplamente conhecido como Aleijadinho, é reconhecido como uma das figuras mais proeminentes da arte colonial brasileira. Sua produção, centrada principalmente na escultura sacra e na arquitetura de estilo barroco, notadamente na região de Minas Gerais, revela notável sofisticação técnica e expressividade estética. As obras atribuídas a Aleijadinho destacam-se pela riqueza de detalhes e pela capacidade de transmitir emoções com profundidade simbólica e sensibilidade formal. Apesar da escassez de registros documentais sobre sua origem étnica, parte da historiografia aponta

para a possibilidade de ascendência africana, o que reabre debates relevantes sobre a participação de artistas negros e mestiços na construção do patrimônio artístico e cultural brasileiro, frequentemente subestimada nas narrativas tradicionais da história da arte. No entanto, seja qual for sua origem étnica exata, é importante reconhecer que a sociedade colonial brasileira era profundamente diversificada, com uma mistura de influências culturais africanas, indígenas e europeias.

As influências culturais diversas presentes na sociedade colonial brasileira se refletem nas obras de Aleijadinho de várias maneiras. Pois, foi um dos principais representantes do estilo barroco no Brasil. O barroco é caracterizado por sua dramatização, riqueza de detalhes e uso expressivo da ornamentação, elementos que podem ser vistos em muitas das obras de Aleijadinho.

**FIGURA 17.** "Jesus carregando a cruz" – Aleijadinho, Santuário Bom Jesus de Matosinhos (1776 - 1779)



Fonte: aleijadinho : A viasacra do santuaria do Bom Jesus de MATozinhos,Congonhas-Minas Gerais

Esta imagem da obra “Jesus Carregando a Cruz” (1776-1779), atribuída a Aleijadinho, é uma representação do Barroco Brasileiro e está localizada no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos em Minas Gerais, sendo uma das obras primas do artista. Esta imagem faz parte do conjunto de imagens que compõem

o chamado “Passo da Paixão”, um conjunto de estátuas que representam os momentos finais da vida de Jesus Cristo. Essa obra também reflete muitos dos princípios estilísticos e temáticos desse movimento artístico como, o dramatismo, o realismo emocional, detalhes vívidos e o uso de luz e sombra. Sendo esta obra um exemplo extraordinário do Barroco brasileiro.

Porém, muitas de suas obras são esculturas sacras que representam figuras religiosas, como Cristo, os santos e anjos. Essas representações refletem a forte influência do catolicismo na sociedade colonial brasileira, mas também incorporam elementos estilísticos e simbólicos que podem ter raízes em tradições africanas e indígenas. Também era conhecido por seu trabalho em pedra-sabão, uma pedra macia e fácil de esculpir encontrada na região de Minas Gerais. O uso desta pedra pode ser visto como uma influência da cultura local, mas também pode ter sido influenciado por técnicas de escultura africanas, tal como afirma MARQUES (2013).

No entanto, embora a ascendência étnica de Aleijadinho possa não ser completamente documentada, sua obra é um testemunho da diversidade cultural e da interação entre diferentes grupos étnicos na sociedade colonial brasileira. Ao reconhecer essa diversidade, podemos apreciar ainda mais a riqueza e complexidade de sua arte e compreender melhor as influências culturais que moldaram a identidade brasileira.

Nesse contexto, torna-se fundamental valorizar artistas cuja produção está enraizada nas tradições afro-brasileiras, como é o caso de Mestre Didi. Deoscóredes Maximiliano dos Santos, conhecido artisticamente como Mestre Didi, representa uma expressão singular da arte afro-brasileira, profundamente vinculada à religiosidade de matriz africana, especialmente ao candomblé. Sua obra não apenas reafirma a presença de saberes ancestrais na produção artística contemporânea, como também contribui para a ampliação da compreensão das múltiplas camadas culturais que compõem o imaginário e a identidade do Brasil.

Mestre Didi foi um importante artista plástico, escultor, sacerdote e líder religioso do candomblé, que desempenhou um papel fundamental na preservação e promoção das tradições religiosas afro-brasileiras. Conhecido por suas esculturas e arte sacra inspiradas nas divindades e rituais do candomblé.

Suas obras muitas vezes representam os orixás, entidades espirituais veneradas na religião afro-brasileira, como Oxalá, Xangô, Oxum, entre outros. Essas esculturas são caracterizadas por sua beleza estética e sua profunda conexão com a espiritualidade africana.

**FIGURA 18.** Èyè Kan, Mestre Didi (1993)



Fonte: <https://enciclopédia.itaucultural.org.br/pessoa>

Mestre Didi foi um importante ativista cultural e defensor das tradições religiosas afro-brasileiras, além de sua prática artística. Ele dedicou grande parte de sua vida a promover o reconhecimento e respeito pela cultura afro-brasileira, lutando contra a discriminação e o preconceito racial e religioso. Além disso, desempenhou um papel fundamental na preservação do patrimônio cultural afro-

brasileiro, especialmente no que diz respeito às tradições do candomblé. Ele foi responsável pela criação do Museu Sacro do Candomblé, em Salvador, Bahia, que tem como objetivo preservar e promover a história e as práticas religiosas do candomblé, segundo a GOMES (2021, p.431).

Suas obras transcendem simplesmente a expressão artística, servindo também como objetos sagrados e símbolos de devoção religiosa. Mestre Didi acreditava na integração da arte e da espiritualidade, e suas esculturas são reverenciadas não apenas por sua beleza estética, mas também por sua importância espiritual e simbólica para a comunidade do candomblé.

No entanto, as obras de Mestre Didi representam uma poderosa expressão da cultura afro-brasileira e do candomblé, destacando a riqueza e a diversidade das tradições religiosas e artísticas do Brasil. Assim como ele, outros artistas negros também empregaram a arte como forma de afirmação identitária e resistência cultural. É o caso de Abdias do Nascimento, artista multidisciplinar cuja atuação transcendeu o campo estético, desempenhando um papel essencial na denúncia do racismo estrutural e na valorização das matrizes africanas na cultura brasileira. Ambos os artistas, a seu modo, contribuíram para a construção de uma estética afro-brasileira comprometida com a memória ancestral, a religiosidade e a luta por reconhecimento e equidade racial no país.

Contudo, um talentoso artista visual, Abdias cujas obras exploram temas relacionados à identidade afro-brasileira, à história e à resistência negra. Suas pinturas, desenhos e gravuras frequentemente retratam figuras e símbolos da cultura afrodescendente, oferecendo uma reflexão crítica sobre as questões sociais e políticas que afetam essa comunidade.

No entanto, além de sua prática artística visual, Abdias do Nascimento também foi um renomado dramaturgo e diretor de teatro. Ele fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, uma companhia teatral pioneira que buscava promover a representação e valorização do talento negro no teatro brasileiro. Suas peças abordavam questões como racismo, discriminação e identidade cultural, contribuindo para um maior reconhecimento das vozes negras no cenário teatral brasileiro. Portanto além de suas produções artísticas, também foi um importante ativista político e líder do movimento negro brasileiro. Ele foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação

Racial e um defensor incansável dos direitos civis e da igualdade racial no Brasil. Sua vida e obra foram dedicadas à luta contra o racismo e à promoção da justiça social, sendo relatado suas contribuições por GOMES et.al (2021, p.22).

Abdias teve também uma significativa contribuição para o campo da educação, especialmente no que diz respeito à promoção da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Ele foi um dos principais defensores da implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, e desenvolveu materiais educacionais para auxiliar nesse processo.

**FIGURA 19.** Oxum em Êxtase Abdias Nascimento (1975), (Foto: Museu de Arte Negra, Ipeafro)



Fonte: <https://select.art.br/abdias-nascimento-exposicao-como-ponto-riscado/>

No entanto, as obras de Abdias do Nascimento são uma expressão poderosa da cultura afro-brasileira e uma contribuição significativa para a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil. Seu legado continua a inspirar artistas, ativistas e educadores, destacando a importância da arte

como uma ferramenta de resistência e transformação social. Nesse mesmo horizonte de engajamento estético e político, destaca-se a trajetória de Rosana Paulino, uma das mais relevantes artistas visuais contemporâneas do Brasil. Sua produção aborda de forma crítica e sensível temas como identidade, memória, gênero e raça, estando profundamente ancorada na experiência afro-brasileira. Assim como os artistas que a antecederam, Paulino utiliza a arte como linguagem de denúncia e reconstrução histórica, desafiando as narrativas hegemônicas e propondo novas formas de ver e compreender a sociedade brasileira.

Rosana Paulino, sendo também, conhecida por sua habilidade em criar colagens e obras de arte mistas que combinam diferentes técnicas e materiais. Ela frequentemente incorpora fotografias, tecidos, desenhos e textos em suas obras, criando composições complexas e multifacetadas. Tendo como fonte de inspiração o site da própria artista que traz sua vida e obras, nas quais podemos admirar suas obras.

**FIGURA 20.** Parede da memória, instalação, Rosana Paulino (1994).



Fonte: <https://www.rosanapaulino.com.br/blank-5>

Muitas das obras de Rosana Paulino exploram a memória coletiva e a história do povo afro-brasileiro, destacando narrativas que frequentemente são marginalizadas ou apagadas dos registros oficiais. Ela busca resgatar e dar visibilidade às histórias e experiências das comunidades afrodescendentes no

Brasil. Outro tema recorrente em suas obras é a representação da mulher negra na sociedade brasileira. Paulino desafia estereótipos e padrões de beleza eurocêntricos, explorando as experiências únicas e as lutas enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil. Sendo assim, um forte impregnado de uma consciência social e política. Suas obras frequentemente abordam questões como racismo, colonialismo, discriminação de gênero e desigualdades sociais, desafiando o *status quo* e estimulando o diálogo sobre questões urgentes na sociedade brasileira.

No entanto, apesar de sua abordagem contemporânea, Rosana Paulino também dialoga com a tradição da arte ocidental e africana, incorporando referências históricas e estilísticas em suas obras. Ela reinterpreta e subverte convenções artísticas, criando um espaço para a expressão afro-brasileira dentro do cânone da arte contemporânea. Então, as obras de Rosana Paulino são uma poderosa expressão da experiência afro-brasileira e uma contribuição significativa para o campo da arte contemporânea. Seu trabalho desafia percepções convencionais, amplia fronteiras e promove uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e das questões sociais no Brasil.

Diante desses artistas citados acima, percebemos a importância de trazê-los para dentro de sala de aula abrangendo diversos aspectos. Uma delas é a contribuição cultural afro-brasileira, pois, a inclusão de artistas afro-brasileiros no currículo de arte reconhece e valoriza a significativa contribuição da cultura afrodescendente para a formação da identidade brasileira. Isso é fundamental para promover uma compreensão mais completa e precisa da diversidade cultural do país. Porém, durante muito tempo o ensino de arte no Brasil foi dominado por uma perspectiva eurocêntrica, que marginaliza as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras. A inclusão de artistas afro-brasileiros ajuda a modificar o currículo, desafiando narrativas históricas eurocêntricas e reconhecendo a riqueza da herança cultural africana.

Outro aspecto importante é a presença de artistas afro-brasileiros no currículo de arte permite que os alunos afrodescendentes se vejam representados e valorizados na sala de aula. Isso é crucial para promover uma maior autoestima, orgulho e senso de pertencimento entre esses alunos, contribuindo para a construção de uma identidade positiva e resiliência. Pois, a

inclusão de artistas afro-brasileiros no currículo de arte é uma forma eficaz de combater estereótipos, preconceitos e discriminações raciais. Ao aprender sobre as realizações artísticas de indivíduos afrodescendentes, os alunos são desafiados a questionar visões estereotipadas e a valorizar a diversidade étnico-racial.

Então, estimular uma reflexão crítica através das obras de artistas afro-brasileiros é algo muito importante, pois essas produções frequentemente abordam questões sociais, políticas e culturais centrais para a compreensão da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a trajetória de Tercília dos Santos acrescenta uma dimensão singular a essa discussão. Sua obra, marcada por uma expressiva paleta de cores e por referências afetivas à infância, insere-se no campo da arte naïf e evidencia como a experiência afro-brasileira pode se manifestar por meio de linguagens visuais não convencionais, mas igualmente potentes. Ao conquistar reconhecimento nacional, como o Prêmio Aquisição na Bienal Brasileira de Arte Naïf de Piracicaba em 1996, Tercília reafirma a importância da pluralidade de vozes e estilos dentro da arte brasileira, ampliando os horizontes de representatividade e sensibilidade estética.

Os quadros de Tercília são marcados por figuras totalmente coloridas, pintadas com acrílico sobre tela, e refletem o vibrante cenário rural de Santa Catarina. A artista, que é autodidata, encontra inspiração nas lembranças de sua infância, criando um universo rico em cores que retrata arvoredos, flores, casas, animais e crianças. Natural de Piratuba, Tercília utiliza as paisagens locais e temas circundantes como elementos principais de suas obras. Segundo o Projeto Afro, onde encontra-se várias biografias e acervos artísticos de artistas afro-brasileiros.

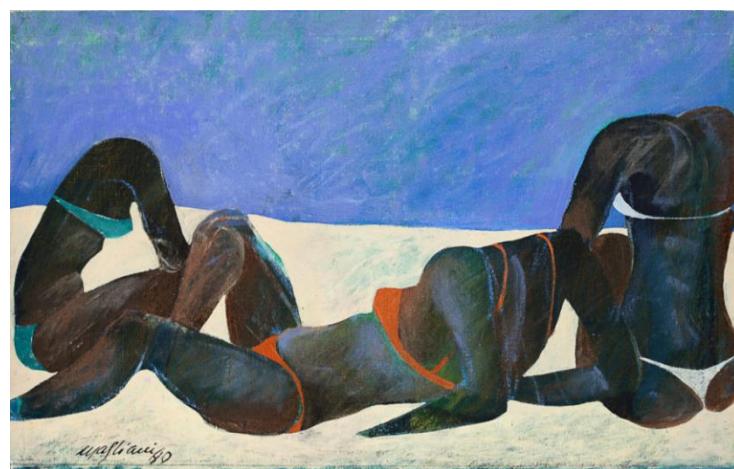
**FIGURA 21.** “A mistura” Tercília dos Santos (2012)



Fonte: <https://projetoafro.com/artista/tercilia-dos-santos/>

A valorização das referências locais e da identidade afro-brasileira também pode ser observada na trajetória de outras artistas negras que romperam barreiras institucionais ao longo do século XX. Nesse contexto, destaca-se a gaúcha Maria Lídia Magliani (1946–2012), primeira mulher negra a se formar no Instituto de Artes da UFRGS, em 1966. Sua produção abrange diversas linguagens visuais, como pintura, desenho, gravura e cenografia, revelando o compromisso com a expressão artística plural e engajada, assim como se observa na obra de Tercília.

**FIGURA 22.** “Sem título” Lídia Magliani (1981)



Fonte:<https://blogueirasnegras.org/silencios-rompidos-a-hipersexualizacao-da-mulher-negra-na-obra-de-maria-lidia-magliani/>

A obra *Sem título* (1981), acrílica sobre tela, pertencente ao acervo da Pinacoteca Aldo Locatelli, representa uma produção artística de significativa potência expressiva, que, mesmo sem título, evoca camadas de sentido vinculadas à subjetividade, identidade e vivência da artista. Inserida no contexto da arte afro-brasileira, essa obra pode ser compreendida como um instrumento de resistência simbólica frente às narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizaram a contribuição de artistas negros no cenário artístico nacional. No entanto,

A arte de Magliani tem a densidade de um pesadelo opressivo [...] penso que esses trabalhos devem ser vistos de outro ângulo: que descubramos neles a alegoria de nosso tempo, uma espécie de metáfora de uma época de deformação e aviltamente do ser humano. A um universo histórico de autoritarismo, violência, corrupção e impunidade corresponderá uma arte aberta para o caricatural, o feio, o sórdido. Uma arte reveladora – apesar de sua linguagem simbólica –, o grau de coisificação a que fomos submetidos [...] os seres de Magliani nos remetem obrigatoriamente para a realidade que os tornou possível. A isso chamamos arte social (GONZAGA, 1979 s.p.).

GONZAGA (1979) nos propõe uma leitura da obra de Maria Lídia Magliani como uma forma de *arte social*, ao evidenciar que sua produção artística, marcada por traços intensos e figuras deformadas, funciona como alegoria crítica de um tempo histórico marcado por autoritarismo, violência e desumanização. Nesse sentido, a estética da "feiura", do "caricatural" e do "sórdido" torna-se linguagem expressiva para denunciar os processos de coisificação e marginalização do ser humano, especialmente no contexto de regimes opressivos e de exclusão social.

Porém, no ensino de arte, essa perspectiva é de extrema relevância, pois convida educadores e estudantes a ultrapassarem leituras puramente formais ou técnicas das obras, estimulando uma abordagem crítica, histórica e política da produção visual. Ao trabalhar com obras como as de Magliani em sala de aula, o professor contribui para a formação de uma consciência estética que reconhece a arte como linguagem de denúncia, resistência e reflexão sobre as condições sociais. Essa abordagem também se alinha aos princípios da educação antirracista e aos marcos legais como a Lei nº10.639/2003, ao promover o reconhecimento de artistas negros e suas experiências como parte integrante e transformadora do patrimônio cultural brasileiro.

No entanto a afirmação de que o ensino da história do Brasil frequentemente se apoia em uma perspectiva eurocêntrica evidencia uma lacuna histórica e pedagógica que tem silenciado ou marginalizado as contribuições e experiências do povo negro na construção da identidade nacional. Tal abordagem não apenas compromete a formação de uma memória coletiva plural, como também perpetua estruturas de invisibilidade e desigualdade no campo educacional e cultural.

Então neste contexto, a obra "Experimentando o Vermelho" de Michelle Mattiuzzi emerge como uma reflexão artística que questiona os processos de invisibilidade histórica e cultural. A cor vermelha, presente na obra, pode ser interpretada como uma metáfora do sofrimento e da resistência do povo negro, ao mesmo tempo que representa a vitalidade e a resistência contínua dessas populações. A escolha dessa cor, associada ao sangue e à dor, convoca o espectador a confrontar as cicatrizes da história brasileira e a repensar as narrativas dominantes. A artista, ao utilizar seu corpo negro como veículo de expressão, desafia o apagamento das figuras negras na construção da memória coletiva do Brasil, provocando uma reflexão crítica sobre a importância da representatividade e da visibilidade no campo cultural e educacional.

Sendo assim, o ensino de arte, o uso de obras como a de Michelle Mattiuzzi permite uma abordagem crítica e interdisciplinar, que questiona os paradigmas tradicionais da história e da arte, promovendo práticas educativas comprometidas com a reparação histórica, o antirracismo e a valorização das múltiplas vozes que compõem a identidade brasileira. Dessa forma, estabelece-se um diálogo entre arte contemporânea e currículo, capaz de descolonizar o olhar e enriquecer a formação cidadã dos estudantes.

**FIGURA 23.** "Experimentando o vermelho em dilúvio. Michelle Mattiuzzi" (2013)



Fonte: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/people/musa-michelle-mattiuzzi/>

Pensando no ensino de arte, obras como esta assumem um papel fundamental no enfrentamento ao racismo estrutural ao ampliarem o repertório visual e discursivo dos estudantes. Ao serem integradas ao currículo, promovem o reconhecimento da diversidade étnico-racial na produção artística brasileira e contribuem para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

O primeiro capítulo nos trouxe o contexto histórico e social que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03. Essa legislação é um marco na educação brasileira, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Ao longo do capítulo, vimos como movimentos sociais, acadêmicos e intelectuais negros, lutaram por décadas para que a contribuição africana fosse reconhecida e valorizada na educação formal. A lei não só busca corrigir a invisibilidade histórica dos povos africanos na construção do Brasil, mas também visa promover uma educação antirracista, que combata preconceitos e discriminações raciais. A importância dessa lei se manifesta na necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do país, promovendo uma educação que forme cidadãos conscientes e críticos. Além disso, a implementação da Lei nº 10.639/03 representa um passo significativo

na luta pela igualdade racial e pelo reconhecimento da herança africana na formação da identidade brasileira. Concluímos que, apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que essa lei seja plenamente efetiva, exigindo um compromisso contínuo de todos os envolvidos no processo educativo.

No segundo capítulo, será focado nos desafios e nas perspectivas da Educação de Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de arte. A arte, como forma de expressão cultural e identidade, desempenha um papel crucial na educação étnico-racial. A implementação da ERER no ensino de arte enfrenta diversos obstáculos, desde a formação inadequada dos professores até a falta de recursos pedagógicos que abordem de maneira efetiva a diversidade étnico-racial. Trazendo também oportunidades únicas que a arte tem para promover a inclusão e a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. Além disso, discutiremos como a arte pode ser um veículo poderoso para desconstruir estereótipos, fomentar o respeito pelas diferenças e promover uma educação que reflete a verdadeira diversidade cultural do Brasil.

## 2. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (ERER) NO ENSINO DE ARTE

*[...]That until there are no longer  
 First class and second class citizens of any nation  
 Until the color of a man's skin  
 Is of no more significance than the color of his eyes  
 Me say war[...]<sup>3</sup>*

*Bob Marley*

Neste trecho da música é possível perceber a denúncia mediante a desigualdade racial pregando a necessidade de uma luta contínua até que todas as pessoas sejam tratadas com igualdade, independentemente da cor da pele. Esse tema se relaciona diretamente com os desafios e perspectivas da educação para as relações étnico-raciais (ERER) no ensino de arte, pois o ensino de arte muitas vezes prioriza referências eurocêntricas, ignorando ou minimizando expressões artísticas afrodescendentes e indígenas. A mensagem de "war", que clama por justiça racial, reforça a necessidade de incluir produções artísticas de matrizes africanas e afro-brasileiras no ensino, assim como, denuncia a persistência das desigualdades raciais, a ERER enfrenta o desafio de desconstruir preconceitos no ambiente escolar. O ensino de arte pode ser um espaço para questionar e enfrentar estereótipos raciais, promovendo um olhar mais amplo e crítico sobre a diversidade cultural.

Essa política de estereótipos faz parte de um discurso colonial bastante disseminado, o qual, por meio de livros, mapas, desenhos, pinturas, censos, jornais e propagandas vai criando um mundo engessado enquanto representação, feito cartografia com lugar previamente delimitado e definido (SCHWARCZ, 2014, p.13).

As obras do período colonial, frequentemente retratavam os negros em posições subalternas, refletindo a hierarquia social da época, que colocava a

---

<sup>3</sup> Letra da canção War foi composta por Bob Marley a partir do discurso pronunciado pelo imperador da Etiópia, Hailé Selassié (1892-1975), em 1936, na Liga das Nações. "Até que não haja mais/Cidadãos de primeira e segunda classe de qualquer nação/Até que a cor da pele de um homem/Não tenha mais importância do que a cor dos seus olhos/Eu digo guerra".

população negra como escravizada e sem voz. Isso não só limitava a representação dos negros, mas também reforçava estereótipos que perdurariam por séculos pois, ao retratar a vida cotidiana, os artistas europeus muitas vezes enfatizavam a exótica e a alteridade do negro, transformando-o em um objeto de curiosidade em vez de um sujeito com sua própria história e identidade. Além disso, as obras de artistas como Frans Post e Albert Eckhout, artistas holandeses<sup>4</sup>, que documentaram a fauna, flora e a população do Brasil, contribuíram também para uma visão estereotipada que desconsiderava a riqueza cultural e a diversidade da experiência negra. Essas representações, por mais que buscassem uma certa fidelidade ao real, estavam impregnadas de uma visão colonial que desumanizava e simplificava a complexidade da vida dos negros.

Pintada em 1641 a obra “Mulher Africana” de Albert Eckhout, pintor e desenhista vindo da Holanda, participou da expedição pelo Brasil durante a ocupação holandesa, produzindo uma série de retratos que buscavam documentar a diversidade étnica e cultural da população indígena e africana. No entanto, essa obra é um exemplo significativo da exotização do negro no período colonial.

---

<sup>4</sup> No século XVII, a Holanda invadiu o Brasil, concentrando-se especialmente na região de Pernambuco. O conde Maurício de Nassau trouxe consigo uma pequena comitiva de artistas, encarregados de retratar o "Novo Mundo" ou, mais precisamente, a "Nova Holanda" para que a Europa pudesse conhecer suas características. Os principais artistas desse grupo foram Frans Post e Albert Eckhout. (ANGELO, 2010).

**FIGURA 24.** “Mulher Africana” de Albert Eckhout (1641)



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24488/mulher-africana>

A pele da mulher africana aqui representada nesta imagem, adquire um brilho dourado, criando uma idealização que mascara sua condição representada.

Diante disso, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido um tema essencial no debate sobre equidade e inclusão no cenário educacional brasileiro. Pois no ensino de arte, essa abordagem adquire um papel fundamental ao promover a valorização e a visibilidade das expressões culturais de diferentes grupos étnico-raciais, especialmente aqueles historicamente marginalizados. Então, segundo Maria José Lopes da Silva Mestre em linguística pela UFRJ (2005) p.126, “cabe aos professores de Artes, uma cuidadosa

reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada “universal” (a cultura ocidental imposta).”

No entanto, há necessidade de incentivar os estudantes a produzirem e estudarem obras que expressam suas identidades e vivências, fortalecendo a autoestima e o reconhecimento da diversidade cultural. A música “*War*” reforça a urgência da luta contra o racismo, e seu conteúdo pode ser um ponto de partida poderoso para discutir os desafios e possibilidades da ERER no ensino de arte.

## 2.1. Racismo estrutural e seus reflexos na educação brasileira

**FIGURA 25.** Série “Palavras Tomadas Ordem e Progresso – Direto das Obrigações” Sérgio Adriano H (2018)



Fonte: <https://projetoafro.com/artista/sergio-adriano/>

A “Série ‘Palavras Tomadas Ordem e Progresso – Direto das Obrigações’”, de Sérgio Adriano H (2018), a obra oferece uma poderosa reflexão visual sobre o racismo estrutural e suas repercuções na construção da identidade nacional brasileira. Ao manipular o lema “Ordem e Progresso”, inscrito

na bandeira nacional, o artista subverte o significado desse ideal de progresso e igualdade que, na prática, tem sido historicamente negado à população negra. A obra utiliza a crítica visual para questionar as narrativas oficiais que encobrem as desigualdades raciais, revelando como a promessa de um Brasil igualitário permanece distorcida e inacessível para os negros.

Por meio da série, Sérgio Adriano H aponta a permanência de um "progresso" que, longe de ser universal, não alcança aqueles que, historicamente, têm sido excluídos das promessas de cidadania plena. Assim sendo, a obra dialoga diretamente com o conceito de racismo estrutural, ao visibilizar como as estruturas de poder e as narrativas dominantes continuam a perpetuar a marginalização da população negra, desafiando a ideia de uma nação em desenvolvimento que oferece oportunidades iguais para todos. A subversão dos símbolos nacionais por meio dessa obra propõe uma reflexão crítica sobre como as noções de "ordem" e "progresso" podem ser, na realidade, mecanismos de controle e de perpetuação das desigualdades raciais.

Por tanto, percebe-se que o racismo estrutural é uma forma enraizada de discriminação que perpassa as instituições, práticas sociais e relações interpessoais, sendo reproduzido de maneira sistemática ao longo da história brasileira. Ele não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas está incorporado nos próprios alicerces da sociedade, influenciando o acesso a direitos fundamentais como saúde, moradia, trabalho e, especialmente, a educação. Sendo o racismo estrutural um dos principais pilares que sustentam as desigualdades sociais no Brasil, impactando diretamente o sistema educacional. Silvio Almeida (2019) p.20 define o racismo estrutural como aquele que "não depende da intenção de um agente específico, pois está entranhado no funcionamento das instituições, das práticas sociais, da economia e da política". Ou seja, trata-se de um fenômeno sistêmico, que vai além de atitudes individuais, estando presente de forma naturalizada nas estruturas que organizam a sociedade brasileira.

Já no contexto educacional, os reflexos do racismo estrutural são profundos pois, desde a ausência de representatividade negra nos currículos escolares até a perpetuação de estereótipos e a desvalorização das culturas africanas e afro-brasileiras, o ambiente escolar muitas vezes reforça

desigualdades históricas. Estudantes negros enfrentam uma série de barreiras que vão desde o preconceito velado (ou explícito) até a falta de políticas públicas eficazes que garantam equidade no acesso, permanência e sucesso na trajetória educacional. Indicadores educacionais evidenciam essas desigualdades, pois as taxas mais elevadas de evasão escolar, menores índices de alfabetização, dificuldades de acesso ao ensino superior e menor representatividade nos espaços de decisão educacional são apenas alguns exemplos das consequências do racismo estrutural no campo da educação, segundo IBGE.

Indo de encontro com a fala de Nilma Lino Gomes que,

[...]as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. (GOMES, 2001, p. 86).

Ao refletir esse cenário, a citação de Nilma Lino Gomes ganha ainda mais relevância pois ela faz uma crítica às práticas pedagógicas aparentemente "neutras" e "iguais para todos", que, na realidade, ignoram as diferentes condições sociais, culturais e raciais dos estudantes. Essa homogeneização, em vez de promover igualdade, acaba reforçando a exclusão, pois não reconhece as especificidades de cada grupo e suas trajetórias históricas.

Sendo assim, outro ponto importante é a formação dos docentes. Muitos professores ainda não recebem uma formação adequada que os capacite para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula. Isso compromete o cumprimento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Então, para que sua implementação seja efetiva, é fundamental que os professores estejam devidamente preparados para trabalhar com esses conteúdos de forma crítica, contextualizada e respeitosa.

No entanto, nossa história trouxe em alguns momentos o apagamento da presença do povo africano presente em nossa sociedade. Assim como no período colonial, a arte do período imperial frequentemente perpetuava estereótipos raciais e exotização dos negros em alguns casos a sua omissão como na pintura “O juramento da Independência” do artista Pedro Américo no

qual foi um dos principais pintores acadêmicos do período e produziu obras que abordavam eventos históricos e figuras importantes.

**FIGURA 26.** “Independência ou Morte” Pedro Américo (1888)



Fonte:[https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%A3cia\\_ou\\_Morte\\_%28Pedro\\_Am%C3%A9rico%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%A3ncia_ou_Morte_%28Pedro_Am%C3%A9rico%29)

Na pintura de Pedro Américo, que retrata a declaração de independência do Brasil, os personagens africanos são ausentes, o que é uma omissão significativa dada a sua presença na sociedade brasileira da época. A falta de representação dos negros em eventos importantes reflete a exclusão social e política. Sobre esta situação Fonseca ressalta que:

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimita lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial. (FONSECA,2007, p. 15).

Relacionando a pintura de Pedro Américo, que representa a declaração da Independência do Brasil, exclui intencionalmente a figura de pessoas de ascendência africana, o que é significativo considerando a ampla presença negra na sociedade brasileira do início do século XIX. A ausência de personagens negros nessa representação visual de um marco histórico reflete

um processo de apagamento simbólico que reforça a exclusão social e política desse grupo. Dessa forma, tanto a pintura de Pedro Américo quanto a deficiência na formação educacional que não abrange de maneira adequada a história e a cultura africana e afro-brasileira pois, representam manifestações de um processo mais amplo de apagamento simbólico. Este fenômeno deve ser enfrentado por meio de uma educação que reconheça e valorize a diversidade racial e étnica.

Diante disso, a formação inicial e continuada dos docentes se mostra um dos maiores desafios. Muitos cursos de licenciatura ainda não incorporam de maneira sistemática a discussão sobre relações étnico-raciais, tampouco oferecem disciplinas específicas que abordem a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer que fundamenta a aplicação da lei, em entrevista a Assessoria de Comunicação Fundação Cultural Palmares - Ascom/FCP, (2012, s.p.)

“[...]é necessário ampliar, fortalecer procedimentos de acompanhamento e avaliar a implantação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, contando para tanto, com os conselhos e secretarias de educação dos estados e municípios”.

O despreparo dos professores muitas vezes leva a uma educação eurocêntrica e à evasão de temas fundamentais para a construção de uma educação antirracista.

**FIGURA27.** “Vendedoras viajantes no Rio de Janeiro em 1827” Jean-Baptiste Debret – (1827)



Fonte: <https://www.art.com/products/p36986803312-sa-i9604726/jean-baptiste-debret-travelling-saleswomen-in-rio-de-janeiro-in->

Esta pintura de Debret, é um exemplo marcante do esforço de documentação da vida cotidiana dos negros no Brasil, embora permeado por uma perspectiva eurocêntrica. No entanto, contribui para o registro visual dos afro-brasileiros em suas atividades diárias, práticas culturais e até elementos de sua identidade, como as tatuagens e os adornos.

Embora Debret frequentemente reproduzisse representações estereotipadas e viesse de uma visão europeia sobre o Brasil, sua obra também apresenta nuances que evidenciam um esforço de captar a complexidade das culturas afro-brasileiras. Na imagem das vendedoras viajantes no Rio de Janeiro, por exemplo, há uma tentativa de valorizar aspectos identitários, ainda que de forma sutil, através do turbante e do ato de vender, que simbolizam o papel ativo da mulher negra no mercado urbano da época. Essa representação oferece ao observador um vislumbre da dignidade e da resiliência das pessoas afrodescendentes, mesmo quando elas são retratadas de uma forma que atende

mais aos interesses documentais e artísticos europeus do que a uma visão completa e autêntica de sua vivência.

A obra, portanto, reflete uma ambiguidade característica da produção artística de Debret, pois perpetua o olhar do colonizador, porém ainda serve como um registro valioso dos modos de vida e das expressões culturais afro-brasileiras, destacando tanto a relevância social dos negros quanto a complexidade da cultura afrodescendente no Brasil.

A arte, ainda que muitas vezes desconsiderasse os próprios artistas negros, um artista que vale ser ressaltado é Estêvão Roberto da Silva, foi um pintor e professor, reconhecido como o primeiro pintor negro de destaque formado pela Academia Imperial de Belas Artes (Aiba). Ele se notabilizou por suas naturezas-mortas e é considerado por diversos estudiosos como um dos maiores expoentes desse gênero de pintura no século XIX.

**FIGURA 28.** “O pranteado artista Estêvão Silva”, Pereira Neto, Revista Ilustrada, (1891)



Fonte:[https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9v%C3%A3o\\_Silva#/media/Ficheiro:Pereira\\_Netto\\_-\\_O\\_pranteado\\_artista\\_Estev%C3%A3o\\_Silva.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9v%C3%A3o_Silva#/media/Ficheiro:Pereira_Netto_-_O_pranteado_artista_Estev%C3%A3o_Silva.jpg)

Nasceu em 1845, em uma sociedade escravocrata apesar de ser livre, porém teve que lidar com os preconceitos de sua época. “Diamante Negro” como era chamado por Artur Azevedo, ingressou na AIBA no ano de 1863 sendo o único pintor do grupo Grimm que não rompeu com a Academia. Suas pinturas eram na sua maioria natureza-morta, porém, pintou alguns retratos (como o do

pintor Giovanni Castagneto), temas históricos “A Lei de 28 de setembro”, religiosos “São Pedro” e alegóricos “A Caridade”, entre outros. (Mires, 2019).

**Figura 29.** “Natureza-Morta”, Estevão Silva, 1891



Fonte:<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2014/12/30/estev%C3%A3o-roberto-da-silva>

Portanto, a formação docente sobre Lei nº 10.639/03 não deve ser entendida como um conteúdo complementar, mas como parte essencial do compromisso da escola com a promoção da equidade racial e da valorização das identidades negras no ambiente educacional.

## 2.2. Materiais didáticos para o ensino da arte e da cultura afro-brasileira

*Aqui em Montgomery, quando os livros de história forem escritos no futuro, alguém terá de dizer: 'lá viveu uma raça, um povo negro, de cachos macios e tez preta, um povo que teve a coragem moral de lutar pelos seus direitos. E assim eles injetaram nas veias da história e da civilização um novo significado'.*

*Martin Luther King Jr.*

Esta frase de Martin Luther King Jr., exalta a coragem do povo negro em *Montgomery* e seu impacto profundo na história da civilização, revela a importância de reconhecer, valorizar e ensinar a contribuição dos povos negros para a construção social, cultural e política da humanidade. Dentro desta perspectiva é essencial quando tratamos da elaboração de materiais didáticos para o ensino da arte e da cultura afro-brasileira. Assim como nos Estados Unidos, o Brasil tem uma dívida histórica com a população negra, cuja cultura, resistência e criatividade moldaram profundamente a identidade nacional.

No entanto a fala de King inspira a construção de recursos pedagógicos que rompam com a invisibilização do negro na história e nas artes, promovendo o reconhecimento de sua estética, saberes e trajetórias como partes centrais da nossa herança cultural. Ao afirmar que esse povo “injetou nas veias da história e da civilização um novo significado”, ele nos convoca a refletir sobre como as narrativas tradicionais precisam ser ampliadas para incluir vozes negras, não como notas de rodapé, mas como protagonistas.

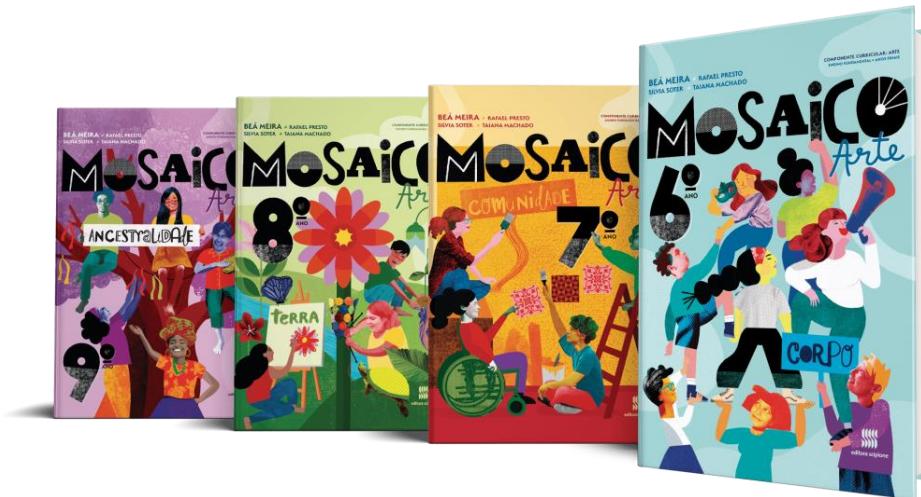
Nesse sentido, os materiais didáticos devem ir além do conteúdo superficial e representar a diversidade da cultura afro-brasileira com profundidade, respeito e potência. Devem mostrar desde os ritmos do candomblé às obras de Abdias Nascimento, dos grafismos afro-indígenas às expressões contemporâneas da arte negra, sempre destacando a resistência e a contribuição inestimável dessa população para o Brasil e o mundo. Como King

sugere, é nossa responsabilidade garantir que os “livros de história do futuro” não apenas contem a verdade, mas também celebrem a grandeza e a dignidade desse povo.

Em uma pesquisa realizada na biblioteca de uma escola estadual na cidade de Tubarão, observou-se a presença de livros didáticos de arte que abordam as temáticas mencionadas anteriormente. No entanto, apesar dessa obrigatoriedade está prevista na Lei nº 10.639/03, ainda se evidencia uma lacuna significativa na formação dos docentes, o que compromete a efetiva aplicação desses conteúdos em sala de aula. Na referida escola, o livro didático adotado é *Mosaico*, da Editora Scipione, de autoria de Beá Meira, Rafael Presto, Silvia Soter e Taiana Machado, disponibilizado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), vinculado ao Ministério da Educação.

**FIGURA 30.** Coleção de Livro Didático “Mosaico Arte” Beá Meira et.al 2022.

Coleção de Livro Didático “Mosaico Arte” Beá Meira et.al 2022.



Fonte:<https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/mosaico-arte-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>

Ao folhear os livros, foi possível observar a qualidade do material, que destaca o protagonismo da cultura africana e afrodescendente em seus textos e atividades, integrando-o de forma harmoniosa com outras manifestações culturais. No entanto, o referido material não é utilizado pela docente de Arte, que justifica sua escolha argumentando que o conteúdo presente na obra não atende às necessidades de sua prática pedagógica. Segundo a professora, os

temas abordados concentram-se majoritariamente em dança e teatro, o que, segundo sua avaliação, não contempla de forma abrangente a diversidade de linguagens artísticas que devem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, aponta-se uma desconexão entre os conteúdos do livro e o planejamento anual previamente estruturado pela educadora.

Com essa fala percebemos claramente que apesar da qualidade do livro didático, que também valoriza a cultura africana e afrodescendente ao promovê-la de maneira integrada com outras manifestações culturais, observa-se uma desconexão entre o conteúdo proposto e a prática pedagógica. A declaração da professora<sup>5</sup> de arte, ao afirmar que não utiliza o material por não o considerar compatível com seu planejamento anual, especialmente pela ênfase dada aos conteúdos de dança e teatro, evidencia um obstáculo recorrente à efetiva aplicação da Lei nº 10.639/03. Tal situação revela uma lacuna entre os materiais disponíveis e a formação, planejamento e concepção pedagógica dos docentes.

Nesse sentido, ressalta-se a urgência de políticas de formação continuada que promovam a apropriação crítica desses conteúdos, possibilitando sua inclusão significativa no cotidiano escolar. É importante destacar que o livro didático deve ser compreendido como um recurso complementar ao processo de ensino-aprendizagem, não sendo necessário segui-lo de forma rígida. Dessa forma, sua utilização deve ocorrer como material de apoio, a ser articulado com outras fontes e estratégias pedagógicas, de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos. Pois, segundo Kabengele Munanga diretor do departamento de Antropologia da USP,

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 1999, p.15)

Podemos então evidenciar uma problemática recorrente no contexto educacional brasileiro, a inabilidade de alguns professores em lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial no ambiente escolar. Essa dificuldade pode decorrer tanto da falta de preparo teórico e prático quanto

---

<sup>5</sup> Em conversa informal.

de preconceitos internalizados, que impedem o professor de reconhecer na diversidade um valor formativo essencial. Situações de preconceito e desigualdade, muitas vezes visíveis no cotidiano escolar, poderiam ser transformadas em momentos pedagógicos privilegiados, nos quais os alunos seriam convidados a refletir criticamente sobre a diversidade étnico-racial e a sua contribuição para a cultura e identidade nacional. Podemos perceber no livro didático que tem o tema Arte e a Ancestralidade.

**FIGURA 31.** Fotografia do livro Mosaico Arte 6º ano p.11



FONTE: Fotografado pela autora

A análise do livro didático de arte, ao abordar a temática de ancestralidade e memória no contexto da diversidade cultural brasileira, o livro dialoga diretamente com os princípios da Lei 10.639/03. Os capítulos que exploram narrativas visuais, patrimônio cultural, diálogos com o passado, performance, ancestralidade em cena e encenação visual oferecem subsídios fundamentais para o ensino da arte, pois possibilitam que os estudantes reconheçam e valorizem as contribuições estéticas, simbólicas e sociais da população negra ao longo da formação do país.

No campo das artes visuais, por exemplo, a análise de símbolos, expressões gráficas, pinturas e esculturas afro-brasileiras favorece a reconstrução de memórias coletivas e a compreensão da ancestralidade. Já na arte musical, as expressões de matriz africana, como os ritmos, cantos e práticas performáticas, permitem reconhecer a importância da oralidade e da tradição cultural como forma de resistência e identidade. Assim, o ensino da arte se torna

espaço privilegiado para estabelecer diálogos com o passado, ressignificando o em práticas pedagógicas que ampliam o repertório cultural dos estudantes.

Ao inserir temas como multipluralismo, cidadania, civismo e educação em direitos humanos, o livro reforça a função da escola em promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, o ensino da arte contribui para a formação crítica dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que evidenciem as matrizes históricas e culturais brasileiras. O reconhecimento da contribuição da população negra para a economia, o trabalho e a cultura fortalecem a noção de pertencimento e de justiça social.

Então, ao assumir como projeto temático o enfrentamento do racismo, o material se alinha a uma das dimensões mais significativas da Lei 10.639/03, a formação de uma educação antirracista. A arte, neste contexto, deixa de ser apenas conteúdo estético e se torna prática social transformadora, capaz de mobilizar o pensamento crítico, promover o respeito à diversidade e reafirmar a identidade afro-brasileira como parte constitutiva do patrimônio nacional.

Por tanto, quando contextualizamos essas discussões nas aulas de Arte, a questão torna-se ainda mais significativa. A Arte, por sua natureza expressiva e simbólica, nos oferece inúmeras possibilidades para o trabalho com referências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, possibilitando um ensino plural, representativo e inclusivo. No entanto, o uso do livro didático nas aulas precisa ser compreendido de forma crítica. Embora muitos livros didáticos contemplam, ao menos parcialmente, essas temáticas, sua efetiva utilização depende do engajamento e da sensibilidade do professor em reconhecer o material como ferramenta de apoio e não como um roteiro a ser seguido rigidamente.

Nesse sentido, o professor necessita ir além do conteúdo prescrito, precisa ampliar suas estratégias com base em outros materiais, vivências e debates atuais, especialmente aqueles que tratam das relações étnico-raciais. A falta dessa postura crítica muitas vezes pode levar à subutilização dos livros didáticos, ou mesmo à reprodução de abordagens superficiais ou estereotipadas sobre a cultura afro-brasileira.

**FIGURA 32.** “Negra com tatuagens vendendo cajus” Jean-Baptiste Debret

1827.



Fonte: Google Arts&Culture

Esta pintura de Debret, é um exemplo marcante do esforço de documentação da vida cotidiana dos negros no Brasil, embora permeado por uma perspectiva eurocêntrica. No entanto, contribui para o registro visual dos afro-brasileiros em suas atividades diárias, práticas culturais e até elementos de sua identidade, como as tatuagens e os adornos.

Embora Debret frequentemente reproduzisse representações estereotipadas e viesse de uma visão europeia sobre o Brasil, sua obra também apresenta nuances que evidenciam um esforço de captar a complexidade das culturas afro-brasileiras. Na imagem da mulher negra tatuada, por exemplo, há uma tentativa de valorizar aspectos identitários, ainda que de forma sutil, através da tatuagem e do ato de vender cajus, que simbolizam o papel ativo da mulher negra no mercado urbano da época. Essa representação oferece ao observador um vislumbre da dignidade e da resiliência das pessoas afrodescendentes, mesmo quando elas são retratadas de uma forma que atende mais aos

interesses documentais e artísticos europeus do que a uma visão completa e autêntica de sua vivência.

A obra, portanto, reflete uma ambiguidade característica da produção artística de Debret, pois perpetua o olhar do colonizador, porém ainda serve como um registro valioso dos modos de vida e das expressões culturais afro-brasileiras, destacando tanto a relevância social dos negros quanto a complexidade da cultura afrodescendente no Brasil.

Então, utilizar essa imagem em sala de aula, especialmente nas aulas de Arte, permite desenvolver uma abordagem crítica e contextualizada, que vai além da leitura estética. Ao analisá-la com os alunos, é possível discutir o papel da arte como instrumento de construção e perpetuação de imagens sociais, refletindo sobre como essas representações contribuíram para naturalizar desigualdades raciais ao longo da história brasileira. Nesse sentido, o uso dessa obra pode servir como um dispositivo pedagógico para combater o racismo, à medida que estimula a reflexão sobre o passado colonial, a condição da mulher negra, os impactos da escravidão, e a invisibilização das contribuições culturais africanas. Ao desconstruir a visão romantizada ou exótica muitas vezes atribuída a essas imagens, o professor de Arte pode instigar os alunos a reconhecerem e questionarem os estigmas históricos que ainda reverberam nas representações contemporâneas da população negra.

Enfim, a obra de Debret, quando abordada criticamente, transforma-se em uma ferramenta poderosa para promover o letramento racial e fortalecer uma educação antirracista, conforme propõe a Lei nº 10.639/2003, contribuindo para uma formação estética, histórica e social mais justa e consciente. No entanto, para que essa utilização ocorra de forma adequada, é imprescindível uma formação mais sólida dos professores, de modo que possam interpretar e aplicar as atividades de maneira crítica e positiva. Ao se trazer uma perspectiva crítica dessa realidade para o ambiente escolar, observa-se que a maioria dos livros didáticos ainda carece de uma representação afro-brasileira protagonizada, permanecendo, em grande parte, ancorados em visões eurocêntricas.

Acessando a um outro livro do 9<sup>a</sup> ano, Araribá Conecta Arte (2022), que tem a editora Moderna como organizadora e Flávia Delalibera Iossi como

responsável. Ele nos mostra a falta do protagonismo negro na arte quando por exemplo traz a História do Rock.

**FIGURA 33.** Fotografia do Livro Araribá 9º ano

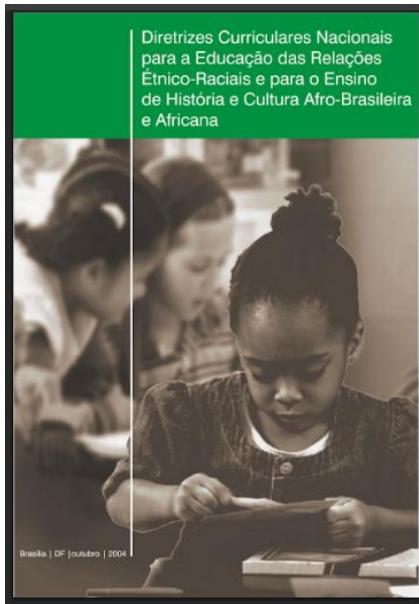


FONTE: Fotografado pela autora (2025)

Aqui podemos observar que somente há a citação de Bill Haley (1925-1981) e Elvis Presley (1935-1977), porém nos falta a relação com Little Richard (1932-2020), chamado de “Arquiteto do Rock” tendo um papel importante no nascimento do Rock inclusive compondo a música “Tutti Frutti” um grande sucesso gravado por Elvis Presley. Segundo site da CNN Brasil (2020).

Portanto, o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade nas aulas de Arte exigem não apenas materiais didáticos adequados, mas sobretudo uma formação docente sólida, crítica e comprometida com a transformação social. Pois, permitirá que os professores reconheçam e utilizem os momentos de tensão e conflito como oportunidades pedagógicas para a construção de uma escola mais inclusiva, justa e representativa da diversidade cultural brasileira. Para viabilizar esse processo, são disponibilizados diversos materiais que visam tanto apoiar o planejamento quanto subsidiar o aprendizado do professor à luz da Lei nº 10.639/03, um dos materiais disponíveis pode ser visto na figura 34.

**FIGURA 34.** D.C.N. para E.R.E.R., 2004



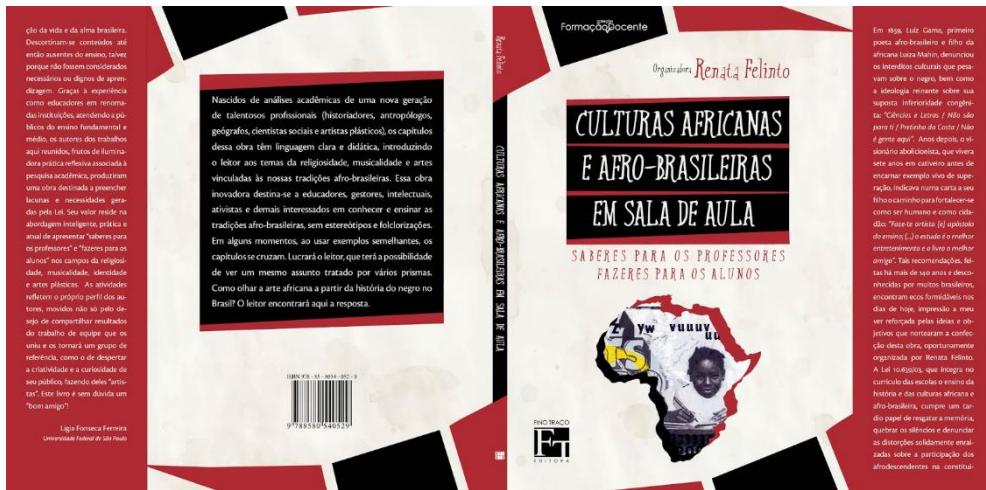
Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/nucleo-de-estudos-afrodescendentes-nead/>

Ter acesso a este material é um avanço significativo no enfrentamento das desigualdades raciais por meio da educação. No planejamento das aulas de Arte, esse documento é essencial, pois orienta os professores a incorporar conteúdo que valorizem a diversidade cultural, promovendo o reconhecimento das expressões artísticas de matrizes africanas e afro-brasileiras. Assim, contribui não apenas para a formação estética e crítica dos estudantes, mas também para a construção de uma escola comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Na biblioteca da instituição também dispõe de obras que abordam conteúdos relacionados à cultura africana e afrodescendente, como o livro *"Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula"*, de autoria de Renata Felinto. No entanto, tais materiais são raramente consultados pelos docentes, o que evidencia uma subutilização de recursos que poderiam contribuir significativamente para a implementação da Lei nº 10.639/03 e para o enriquecimento do ensino de arte e cultura afro-brasileira.

**FIGURA 35.** Livro “Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula”

Renata Felinto et.al 2012.



Fonte: <https://renatafelinto.wordpress.com/livros/>

Além disso, há outras obras literárias disponibilizadas nas bibliotecas escolares por meio de programas do Ministério da Educação, como o FNDE e o PNBE. Contudo, observa-se que muitos docentes desconhecem a existência desses materiais, seja pela escassa divulgação no momento de sua chegada à escola, seja pela ausência de uma busca ativa por parte dos profissionais da educação em identificar recursos que possam contribuir para o fortalecimento do ensino voltado às relações étnico-raciais.

Outro material relevante para fundamentar teoricamente os planejamentos pedagógicos é o Guia Ministerial. De acordo com Fábio George Cruz da Nóbrega, Conselheiro Nacional do Ministério Público e Presidente da Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais, esse documento vem garantir,

[...]enfrentamento ao racismo e respeito à diversidade étnico e cultural', apresenta este Guia sobre a atuação do Ministério Público e a igualdade étnico-racial na educação com enfoque na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação alterada pela Lei 10.639/2003, norma que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, como mecanismo reparador das distorções históricas que as narrativas hegemônicas fizeram prosperar na educação do País e, consequentemente, no imaginário social. (MUNANGA, 1999, p.15)

Assim, o Guia Ministerial configura-se como uma ferramenta teórica e prática fundamental para professores que desejam planejar ações pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, inclusiva e socialmente justa.

**FIGURA 36.** Ministério Público e a Igualdade Étnico racial na educação. 2015



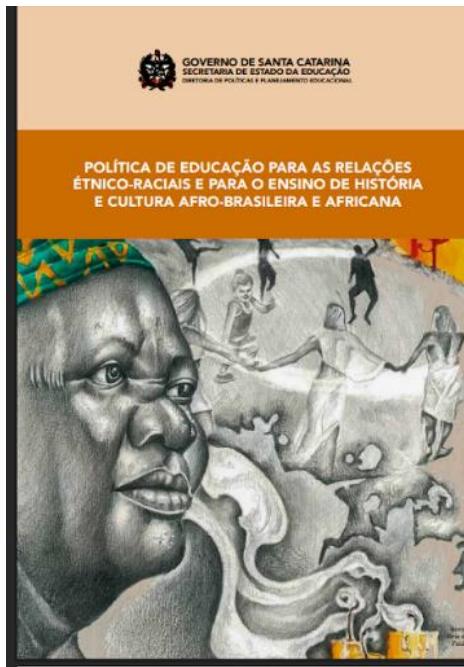
Fonte:[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO\\_Guia\\_Ministerial\\_Igualdade\\_racial\\_WEB.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf)

O Guia Ministerial – Igualdade Étnico-Racial na Educação, elaborado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), foi disponibilizado durante uma formação promovida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), em parceria com o Ministério Público e o Ministério da Igualdade Racial. Esse material representa uma importante ferramenta de apoio teórico e prático para profissionais da educação comprometidos com a implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. O guia orienta sobre o papel do Ministério Público na garantia da igualdade étnico-racial no contexto educacional, ao mesmo tempo em que reforça a importância do enfrentamento ao racismo estrutural e institucional por meio da educação.

Além disso, o documento fornece subsídios para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural brasileira, contribuindo para a superação das desigualdades históricas produzidas pelas narrativas eurocêntricas e excludentes que ainda persistem no sistema educacional. Assim, sua utilização por gestores e professores torna-se fundamental para consolidar uma educação antirracista, democrática e inclusiva.

Outro recurso relevante para o trabalho docente é o documento intitulado “Políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2018), disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Esse material oferece diretrizes e fundamentos pedagógicos voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003, constituindo-se como uma importante referência para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a promoção da equidade racial e a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

**FIGURA 37.** Capa “Políticas para as relações étnico raciais [...]”, Breno Reis de Paula, 2018.



Fonte:<https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-Politica-de-Educacao-para-as-Relacoes-Etnico-Raciais-e-para-o-Ensino-de-Historia-e-Cultura-Afro-Brasileira-e-Africana-NEAD.pdf>

O referido material apresenta a estrutura e atuação dos diferentes núcleos e instâncias envolvidos na implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais em Santa Catarina, tais como o NEAD/SED, NEAD/GERED (atualmente CRE), COREF/IEE e NEAD/Escola. Além disso, contempla os marcos legais que fundamentam essas políticas, bem como a inserção da dimensão étnico-racial no contexto escolar. O documento aborda,

ainda, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas diversas áreas do conhecimento, destacando seus princípios norteadores e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam sua aplicação no currículo escolar.

### 2.3. Descrições das políticas locais relacionadas a lei nº 10.639/03

**FIGURA 38.** “Terceiro Mundo” Douglas Piva 2022



**FONTE:** @\_douglaspaiiiva

A obra “Terceiro Mundo” de Douglas Piva (2022) traz à tona a complexidade das realidades sociais e culturais que permeiam a vivência de comunidades historicamente marginalizadas, convidando à reflexão sobre identidade, resistência e representatividade. Esta imagem serve como um ponto de partida simbólico para a presente seção, que se dedica à análise da integração dos conteúdos previstos na Lei nº 10.639/03 no contexto das aulas de Arte nas escolas estaduais do município de Tubarão. A investigação aborda elementos fundamentais como os currículos escolares, os materiais didáticos utilizados e as estratégias pedagógicas empregadas pelos docentes para abordar as temáticas relativas à história, cultura e contribuições dos povos afro-

brasileiros e africanos. O foco está na efetividade com que as escolas incorporam os objetivos estabelecidos pela legislação, conforme as respostas obtidas nos questionários aplicados nas escolas estaduais da região.

No entanto, o questionário considera tanto os elementos curriculares explícitos, isto é, conteúdos formalmente previstos nas matrizes curriculares e planos de aula, quanto às abordagens pedagógicas implícitas, ou seja, as metodologias e práticas docentes que visam promover a compreensão crítica e a valorização da diversidade cultural, étnica e artística entre os estudantes. Dessa forma, a pesquisa busca compreender não apenas o que é oficialmente estabelecido, mas também como os professores efetivamente implementam os conteúdos da lei no cotidiano escolar.

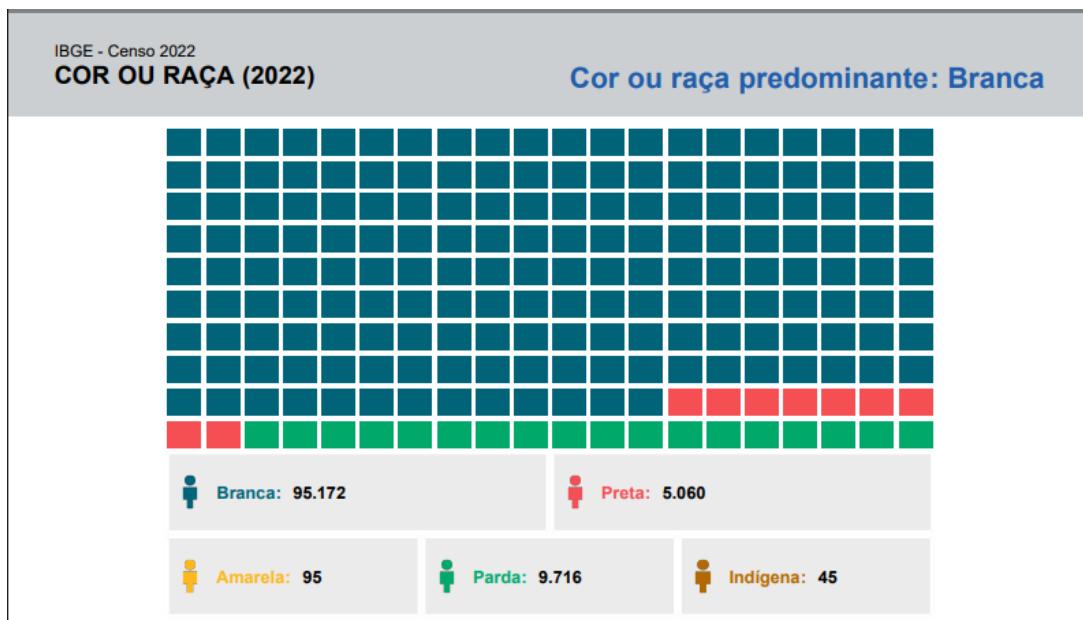
Portanto, na cidade de Tubarão, destaca-se a relevância da Lei nº 5.919/23, promulgada em junho de 2023 que: “Institui a campanha “Novembro Negro” e a “Semana Cultural Afro-brasileira”, destinada à conscientização e divulgação da consciência negra e dá outras providências.”. Essa legislação municipal reforça a obrigatoriedade da realização de atividades comemorativas e educativas durante o mês da consciência negra, complementando e fortalecendo o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/03 nas escolas locais. A combinação dessas normativas legais configura um avanço relevante no incentivo às instituições de ensino para a promoção do ensino e aprendizagem da cultura africana e afro-brasileira. Tal estímulo é particularmente significativo nas disciplinas que mantêm interlocução direta com a produção artística e cultural, ressaltando, novamente, a importância da inserção desse conteúdo ao longo do ano letivo, com possibilidade de realização de uma atividade culminante no mês de novembro.

Relatos de práticas pedagógicas bem-sucedidas nas escolas estaduais de Tubarão evidenciam como a legislação tem sido incorporada de maneira efetiva, mostrando exemplos concretos de metodologias que estimulam o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a valorização das contribuições afrodescendentes à cultura nacional. Tais práticas não apenas atendem às exigências legais, mas também promovem impactos positivos no ambiente escolar, como o fortalecimento da identidade dos alunos, o estímulo ao respeito mútuo e o combate a preconceitos raciais. Portanto, esta análise contribui para

a compreensão das políticas locais relativas à implementação da Lei nº 10.639/03, destacando as potencialidades e os desafios presentes nas escolas de Tubarão, e reafirmando a importância da continuidade e ampliação das ações educacionais que promovam a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

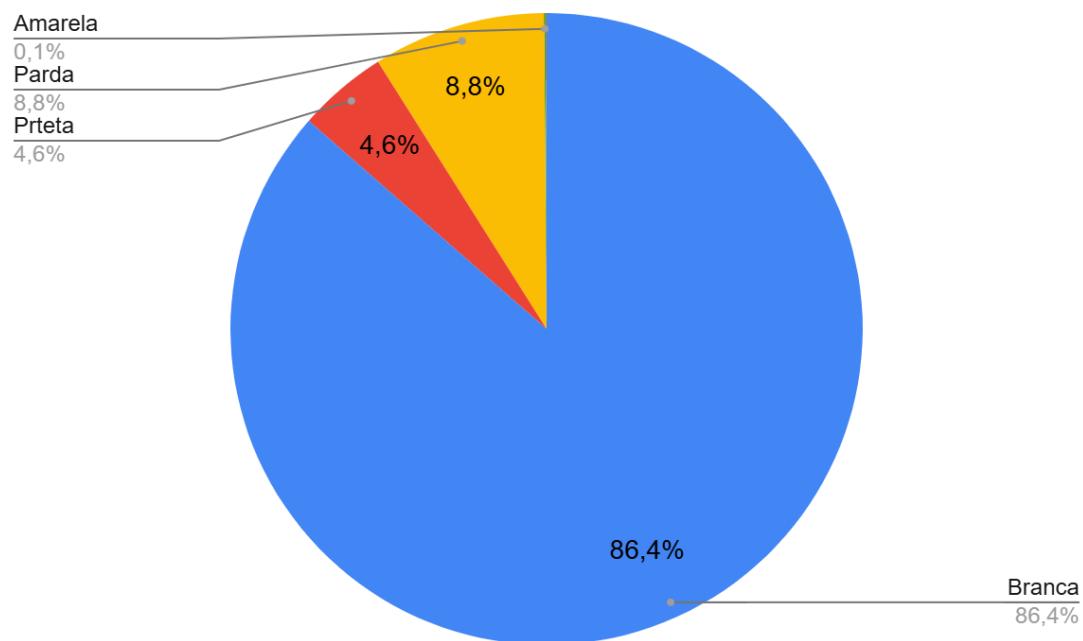
O município de Tubarão, localizado na região sul do estado de Santa Catarina, conforme a tabela 1, apresenta uma população total de 110.088 habitantes. Dentre esses residentes, 95.172 se autodeclaram brancos, 5.060 pretos, 9.716 pardos e 45 indígenas, segundo o censo do IBGE de 2022 conforme ilustrado no Gráfico 01 e a Tabela 1. Esses dados podem ser analisados em consonância com a Lei nº 10.639/2003, possibilitando um aprofundamento crítico acerca da diversidade étnico-racial presente na população local.

**TABELA 1. CENSO IBGE 2022**



FONTE: <https://cidades.ibge.gov.br/panorama-impresso?cod=4218707>

**GRÁFICO 1.** População de Tubarão IBGE (2022)



Fonte: Panorama do Censo 2022

Conforme o gráfico 01, vemos que, na cidade de Tubarão SC no ano de 2022, do total de 110.088 habitantes, 86,45% se autodeclararam como branco, 4,6% se autodeclararam como pretos, 8,8% se auto declararam como pardos, 0,1% de autodeclararam como amarelo e 0,041 de autodeclararam indígenas. Diante dessa diversidade étnico-racial, a promulgação da Lei nº 5.919, de junho de 2023, no município de Tubarão/SC, institui a campanha “Novembro Negro”, representa um avanço significativo no campo da educação, especialmente no que tange à valorização da cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar. A lei estabelece o mês de novembro como um período dedicado à conscientização e divulgação da consciência negra, articulando-se diretamente com a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Neste contexto, essa legislação cria oportunidades concretas para o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam a representatividade e a valorização da diversidade cultural brasileira. O ensino da arte, tradicionalmente associado à expressão estética e cultural, passa a desempenhar um papel central na construção de uma educação antirracista. Ao abordar temáticas

relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, como manifestações artísticas, visuais, musicais, cênicas e corporais. Os professores têm a possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares que resgatem saberes historicamente marginalizados.

Além disso, a obrigatoriedade de ações comemorativas durante o mês da consciência negra impulsiona as escolas a incorporarem, em suas práticas educativas, atividades que promovam a reflexão crítica sobre a história da população negra no Brasil, suas contribuições culturais, bem como os desafios enfrentados em relação ao preconceito e à desigualdade racial. O ensino da arte, nesse sentido, pode ser um instrumento de transformação, ao proporcionar aos estudantes o contato com artistas negros e negras, obras de arte africanas e afro-brasileiras, estéticas de matriz africana, além de técnicas e estilos próprios dessas tradições culturais.

Portanto, a Lei nº 5.919/23 não apenas amplia o alcance das diretrizes da Lei nº 10.639/03 no âmbito municipal, mas também potencializa a função social da arte na escola, ao promover o respeito à diversidade étnico-racial e estimular uma educação comprometida com a equidade e os direitos humanos. Trata-se, assim, de uma medida com potencial de impactar positivamente o currículo escolar, tornando-o mais inclusivo, representativo e sensível às questões raciais e culturais que atravessam a sociedade brasileira. Contudo, a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 depende diretamente do engajamento e da atuação dos professores, que enfrentam desafios e vivenciam uma jornada complexa no cotidiano escolar. É nesse contexto que o próximo capítulo se dedica a analisar, “a jornada dos professores na implementação à luz da Lei nº 10.639/03 em Tubarão (SC)”, buscando compreender como esses profissionais têm incorporado as diretrizes legais em suas práticas pedagógicas e quais são os obstáculos e avanços observados nesse processo.

### 3 A JORNADA DA EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO À LUZ DA LEI Nº 10.639/03 EM TUBARÃO (SC)

**FIGURA 39.** 'Índios, negros e pobres': bandeira de desfile campeão da Mangueira, VIEIRA 2019.



Fonte:<https://oglobo.globo.com/cultura/indios-negros-pobres-bandeira-de-desfile-campeao-da-mangueira-vira-peca-de-museu-24857486>

Esta imagem da ressignificação da Bandeira nacional, realizada por VIEIRA (2019), analisa uma importante manifestação cultural e política da escola de samba Mangueira, que, em 2019, venceu o Carnaval carioca com um enredo que abordava a luta de grupos historicamente marginalizados no Brasil, especialmente os povos indígenas, negros e as classes populares. A expressão "Índios, negros e pobres" é uma crítica à exclusão social e à invisibilidade de tais grupos na sociedade brasileira, tratando de suas contribuições históricas, sociais e culturais, bem como das desigualdades estruturais que enfrentam. O enredo da Mangueira, ao se apropriar dessas temáticas, teve grande impacto por trazer à tona questões cruciais de identidade, resistência e inclusão social, estabelecendo um paralelo entre a cultura popular e as questões sociais e políticas contemporâneas do Brasil.

No entanto, estudar sobre a implementação da Lei nº10.639/03 no município de Tubarão (SC), nos leva a investigar como os professores locais, em

suas práticas pedagógicas, têm se apropriado do conteúdo relacionado à história e cultura afro-brasileira, além dos desafios enfrentados nesse processo. A "Jornada dos Professores" refere-se ao percurso formativo, ou seja, os esforços para capacitar os professores a ministrar essas temáticas de maneira eficiente e sensível, de forma a combater o racismo e a promover o reconhecimento da pluralidade cultural no Brasil.

Então, ambos os estudos, apesar de se concentrarem em contextos diferentes (um no universo do Carnaval e outro no espaço escolar), convergem na análise das formas de representação e valorização das identidades marginalizadas no Brasil. A pesquisa de Vieira (2019) sobre a escola de samba Mangueira reflete um movimento de conscientização e resistência que, de certa maneira, dialoga com o objetivo da Lei nº 10.639/03 de incluir, no currículo escolar, a valorização da história dos negros e indígenas no Brasil, enfatizando sua contribuição social, cultural e política. Por tanto, no contexto da educação em Tubarão, o estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 examina a jornada dos professores na tentativa de superar desafios históricos de invisibilidade, tal como ocorre no enredo da Mangueira, onde as questões de exclusão e marginalização são problematizadas e trazidas à tona. Ambos os casos ilustram processos de luta por justiça social, racial e cultural, sendo a educação e a cultura como instrumentos de transformação e resistência.

No entanto, muitos professores ainda, “pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos.”, (GOMES, 2005, p.147). A citação de Gomes revela uma concepção equivocada e limitadora do papel da escola e dos professores no enfrentamento do racismo e na promoção da equidade racial. Porém, a afirmação aparece em um contexto de crítica à omissão da escola diante das questões raciais. Pois, alguns professores ainda enxergam a discussão sobre relações étnico-raciais como algo que pertence exclusivamente ao campo das ciências sociais ou à militância política, como se fosse uma pauta externa à sala de aula. Essa visão equivocada, ignora que a escola é, por natureza, um espaço de formação de cidadania, de valores e de construção de identidades.

Nilma Lino Gomes, importante intelectual e pesquisadora das relações raciais na educação brasileira, defende que o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial são compromissos pedagógicos e políticos da educação. A Lei nº 10.639/03, por exemplo, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, justamente por reconhecer a necessidade de incorporar essas temáticas ao currículo escolar. Portanto, ao afirmar que muitos professores ainda pensam que discutir relações raciais não é tarefa da educação, Gomes denuncia a resistência de parte do corpo docente em assumir seu papel ativo na desestruturação do racismo. Essa resistência pode estar ligada a uma formação deficiente, ao medo de abordar temas considerados "polêmicos", ou até a uma reprodução inconsciente de preconceitos. Portanto, o papel do professor, nesse sentido, vai além da transmissão de conteúdos, mas, é também o de promover uma educação antirracista, crítica e inclusiva.

A Arte, enquanto expressão da prática social e da capacidade humana de produzir cultura e conhecimento simbólico, possui papel fundamental na formação omnilateral do ser humano, conforme propõe a pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem, formulada por Dermeval Saviani (2008), entende que a educação escolar deve possibilitar ao educando a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade, como meio de superação das condições de alienação e desigualdade impostas pela sociedade capitalista. Nesse contexto, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não deve ser vista como um acréscimo externo ao currículo, mas como parte integrante do projeto educativo voltado à formação crítica e emancipatória. As linguagens artísticas constituem mediações privilegiadas no processo de compreensão da realidade social e histórica, pois possibilitam a apreensão sensível e crítica das contradições que estruturam o mundo vivido (DUARTE, 2001).

Então, por meio das artes, os professores podem promover o acesso a conhecimentos que desnaturalizam o racismo estrutural e revelam a centralidade das culturas africanas na formação da identidade nacional. Como afirma SIMAS (2019), as culturas negras no Brasil são produtoras de uma epistemologia própria, marcada pela resistência, pelo afeto e pela coletividade, que precisa ser

reconhecida como conhecimento legítimo no espaço escolar. Contudo, é preciso cuidado para que o ensino de Arte não seja reduzido a práticas espontaneísticas ou meramente celebrativas. A pedagogia histórico-crítica rejeita o espontaneísmo e defende a sistematização do conhecimento como condição para a elevação da consciência crítica dos estudantes (SAVIANI, 2008).

Apesar do potencial transformador da Arte no contexto escolar, a implementação prática dessa proposta enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos estão a ausência de formação teórico-crítica dos professores sobre relações étnico-raciais e arte negra, a escassez de materiais didáticos adequados e o predomínio de uma visão eurocêntrica e conteudista no planejamento curricular. Como aponta o CANDAU (2012), a construção de uma educação intercultural crítica exige que se enfrentem as desigualdades estruturais e as lógicas de exclusão que ainda permeiam a escola.

Diante disso, é necessário que as políticas públicas educacionais assegurem espaços de formação continuada que capacitem os docentes a compreenderem a Arte como forma de conhecimento e intervenção social. Além disso, é urgente a produção e disseminação de materiais didáticos que rompam com a lógica da invisibilização das culturas africanas e afro-brasileiras. A pedagogia histórico-crítica oferece, assim, os fundamentos teóricos e metodológicos para uma prática docente que articule o ensino da Arte à luta por uma escola pública de qualidade, democrática e antirracista, orientada para a emancipação humana.

### 3.1 "Se não agora, quando?": desafios, estratégias e práticas antirracistas nas escolas estaduais de Tubarão (SC)

**FIGURA 40.** "Se não hoje quando? II" Diogo Nogue 2024



**FONTE:** @diogonogueart

A obra "Se não hoje quando? II", de Diogo Nogue (2024), provoca uma reflexão urgente sobre a necessidade de ação imediata diante das demandas por justiça social e reconhecimento cultural. Essa provocação visual ecoa o propósito desta seção, que oferece uma visão abrangente de como as escolas estaduais de Tubarão estão operacionalizando os princípios da Lei nº 10.639/03 em suas práticas educacionais de arte. A partir da análise de conteúdo das entrevistas com Gestores, buscamos identificar tanto os avanços quanto as dificuldades enfrentadas no processo de implementação da legislação. A

discussão enfoca os objetivos da incorporação da lei nas aulas de arte, promovendo a valorização e o reconhecimento da contribuição afro-brasileira nas artes, além de descrever as metodologias e estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas, incluindo projetos, atividades práticas e integração curricular.

Relatos de exemplos concretos e bem-sucedidos de práticas pedagógicas nas escolas de Tubarão, ilustrando como a Lei nº 10.639/03 tem sido incorporada de maneira efetiva. Traremos também uma discussão dos principais desafios e limitações enfrentados pelas escolas na implementação da lei, como falta de recursos, resistência cultural e necessidade de mais formação docente. No entanto, a pesquisa pode gerar impactos positivos observados na comunidade escolar, como maior conscientização, valorização da diversidade e aumento do interesse dos alunos pela cultura afro-brasileira. Este desenvolvimento aborda como as escolas estaduais de Tubarão estão incorporando a Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte, destacando métodos, recursos, desafios e impactos, proporcionando uma visão abrangente e prática sobre a aplicação da lei.

A demografia escolar desempenha um papel crucial na compreensão da composição étnica das turmas, especialmente ao considerar o percentual de alunos negros e pardos. Essa informação é fundamental para que as instituições educacionais possam planejar e implementar ações de inclusão que atendam às necessidades específicas desse grupo. De acordo com SILVA (2020), a coleta de dados demográficos sobre a população estudantil contribui para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade racial. O questionário aplicado neste estudo foi desenvolvido com o intuito de captar informações relevantes sobre a representatividade de alunos negros e pardos, possibilitando uma análise mais aprofundada das condições de inclusão e das práticas pedagógicas nas aulas de arte da cidade de Tubarão (SC). Assim, a pesquisa não apenas documenta a realidade atual, mas também aponta para a necessidade de intervenções que garantam um ambiente escolar mais equitativo para todos os estudantes.

Das 21 escolas abordadas por meio do *Google Forms*, 10 Gestores responderam ao questionário. Entre essas 10 instituições, 3 não forneceram

informações sobre a quantidade de alunos negros e pardos. Das restantes, uma única escola reportou somente a quantidade total de alunos dessa etnia. Com a soma das demais escolas o resultando em um total acumulado de 489 alunos negros e pardos, em um universo total de 4.115 estudantes, presentes nas escolas cujo os questionários foram respondidos. Essa soma representa aproximadamente 11,8% da população escolar. Efetuando a análise da composição étnica das escolas, permite que órgãos governamentais desenvolvam políticas educacionais mais eficazes, direcionadas às necessidades específicas de grupos minoritários, contribuindo para a redução das desigualdades.

Considerando que 46,7% das escolas estaduais de Tubarão (SC) responderam ao questionário, é possível destacar um aspecto positivo importante, pois quase metade das instituições escolares demonstrou interesse e disponibilidade para participar do estudo. Essa participação já representa um passo significativo no engajamento da comunidade escolar em discutir e reconhecer questões relacionadas à discriminação racial. Mesmo com a taxa de resposta reduzida, essa adesão inicial pode ser a base para ampliar futuras pesquisas e ações, fortalecendo a conscientização e o diálogo dentro das escolas sobre a importância do combate às agressões e discriminações raciais. Além disso, essa iniciativa pode estimular outras escolas a se envolverem, contribuindo para um retrato mais completo e eficaz das realidades enfrentadas pelos alunos em Tubarão.

**TABELA 2.** População Escolar Pesquisada das escolas públicas estaduais de Tubarão SC (2025)

DIRETORES	Nº DE ALUNOS	Nº ALUNOS NEGRO PARDOS
1	447	-
2	597	-
3	485	80
4	403	150
5	618	51
6	435	-
7	-	13
8	518	80
9	420	100
10	192	15
<b>TOTAL</b>	<b>4.115</b>	<b>489</b>
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>88,2%</b>	<b>11,8%</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora (2025)

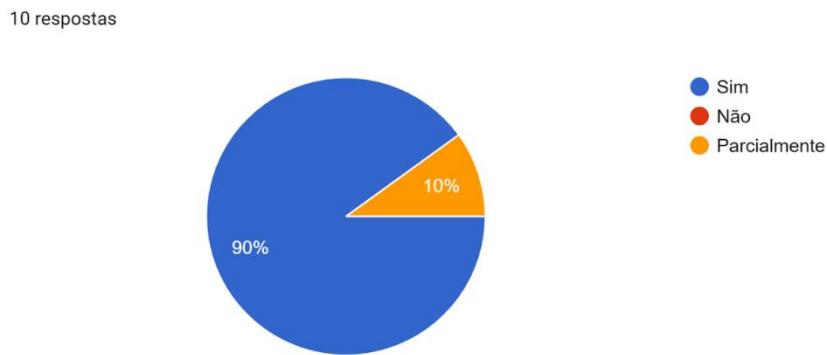
Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se à importância de dispor de dados precisos, as instituições podem planejar e implementar ações afirmativas que promovam a inclusão e a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem acolhedor. Assim como, essa coleta de dados pode servir como base para a formação contínua de professores, promovendo a sensibilização sobre as questões raciais e étnicas, e incentivando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, o

monitoramento contínuo dos resultados educacionais, possibilitando a identificação de disparidades no desempenho acadêmico entre diferentes grupos étnicos e a adoção de medidas corretivas.

Podendo ainda, através desta divulgação de dados sobre a composição étnica pode contribuir para a conscientização social e para o combate a preconceitos, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural, auxiliar na implementação de projetos que valorizem a identidade cultural dos alunos, promovendo o reconhecimento e a valorização das contribuições de diferentes grupos étnicos à sociedade. Sendo assim, uma ferramenta poderosa que pode auxiliar na construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, refletindo a diversidade da sociedade e promovendo a equidade no acesso e na qualidade da educação.

Ao inquirir os diretores sobre a inclusão de diretrizes relacionadas à promoção da igualdade racial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), obtivemos as seguintes respostas, que podem ser visualizadas no gráfico 1.

**GRÁFICO 2.** A escola inclui diretrizes de ações relacionadas à promoção da igualdade racial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)?



Fonte: elaborado pela autora (2025)

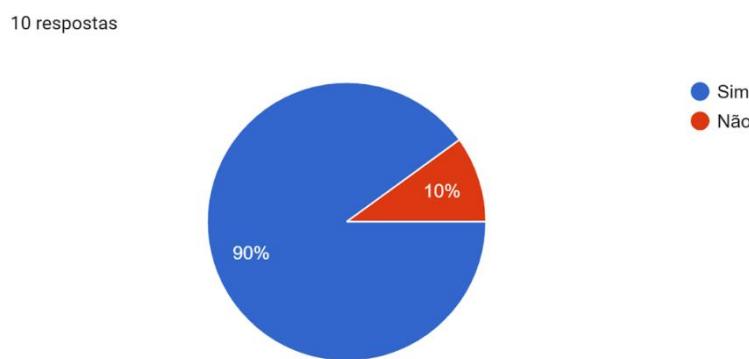
Conforme o gráfico 2, observou-se que 90% dos entrevistados afirmaram que tais diretrizes estão efetivamente incorporadas, enquanto 10% indicaram uma inclusão parcial. Essa resposta sugere um comprometimento significativo das instituições com a temática da igualdade racial, embora também indique a

necessidade de uma maior articulação e implementação plena das diretrizes em algumas escolas.

Em contato com um PPP, de uma das escolas públicas pesquisadas, a Leis vem com o seguinte título: “ENSINO OBRIGATÓRIO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E DOS POVOS ORIGINÁRIOS”, em seguida traz um recorte da Lei nº10.639/03, e a menção de que, “os professores compõem abordagens positivas em relação à temática para que os alunos saibam valorizar e apreciar as diferentes culturas e raças” (PPP, ESCOLA X, 2024). Portanto, a citação do PPP complementa e contextualiza a resposta da pesquisa, mostrando que, embora muitas escolas já tenham integrado diretrizes de igualdade racial, a implementação total e efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a necessidade de maior envolvimento e comprometimento dos gestores escolares e a continuidade do aprimoramento nas práticas pedagógicas. A pesquisa, ao mesmo tempo, mostra um panorama positivo, mas alerta para a necessidade de garantir uma implementação mais abrangente e consistente das ações de igualdade racial em todas as escolas.

Outra questão levantada pode ser observada no gráfico 3.

**GRÁFICO 3.** Existem projetos específicos na escola que visam promover a inclusão, diversidade e reconhecimento das contribuições de diferentes grupos étnicos, incluindo pessoas negras?



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao questionar os diretores sobre a existência de projetos específicos nas escolas voltados para a promoção da inclusão, diversidade e reconhecimento

das contribuições de diferentes grupos étnicos, incluindo pessoas negras, constatou-se que 90% dos entrevistados afirmaram a presença dessas iniciativas, enquanto 10% negaram. Esse resultado indica que a maioria das instituições educacionais têm avançado na implementação de ações que valorizam a diversidade étnico-racial, o que pode ser compreendido como um indicativo da maturidade institucional na abordagem das questões relacionadas à temática racial. Contudo, a pesquisa também revelou que, apesar da existência de tais projetos em muitas escolas, ainda há uma parcela significativa que carece de programas estruturados que efetivamente integrem os alunos e promovam um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

No entanto, vale destacar que, no ano de 2024, a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SDE) promoveu o Ciclo de Seminários: Fortalecimento da Implementação da Política para as Relações Étnico-Raciais – História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com o propósito de ampliar o entendimento dos professores acerca do currículo monocultural predominante. Assim como foi disponibilizado o curso de Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, oferecido pela UDESC em parceria com o Governo Federal neste ano de 2025. Essas iniciativas visam proporcionar aos docentes a oportunidade de apropriarem-se de novos saberes pedagógicos, sob uma perspectiva crítica, permitindo-lhes identificar e questionar as questões epistêmicas presentes nos currículos escolares.

Dessa forma, é plausível supor que as respostas obtidas nesta pesquisa deste ano de dois mil e vinte e cinco, tenham sido influenciadas por essa formação continuada, uma vez que houve uma cobrança mais efetiva quanto à abordagem da temática étnico-racial no planejamento pedagógico das escolas. Tal contexto evidencia a importância de considerar fatores externos, como processos formativos institucionais, na análise dos dados referentes à implementação das políticas de igualdade racial no ambiente escolar.

Apesar de 90% das escolas já desenvolverem projetos relacionados, muitas vezes esses só são implementados após a formação inicial, o que evidencia a necessidade de ampliar e fortalecer essas iniciativas desde etapas anteriores. Isso visa consolidar práticas pedagógicas que reconheçam e

valorizem as contribuições culturais e históricas dos diversos grupos étnicos, especialmente das populações negras, alinhadas aos princípios da legislação educacional vigente e às políticas públicas de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2003; SILVA, 2019). Dessa forma, a continuidade e expansão desses projetos são fundamentais para promover uma educação antirracista que contribua para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade. Pois, segundo MUNANGA (2005, p.16),

[...] história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

MUNANGA afirma que a história da população negra deve ser ensinada a todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, pois o racismo não prejudica apenas os sujeitos diretamente discriminados, mas também compromete a formação psíquica, ética e social dos indivíduos brancos, ao naturalizar visões distorcidas, hierarquizadas e excludentes da realidade. Essa perspectiva amplia o alcance da educação para as relações étnico-raciais, ao concebê-la como um projeto pedagógico coletivo e transformador.

Nesse sentido, o Ciclo de Seminários promovido pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, em 2024, em parceria com o ministério público e o ministério da igualdade racial e o curso de Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, oferecido pela UDESC em parceria com o Governo Federal neste ano de 2025, surgem como uma estratégia institucional essencial para romper com a lógica do currículo monocultural, denunciada no próprio texto. Ao oferecer uma formação crítica aos docentes, a iniciativa propõe não apenas a correção de uma omissão histórica à invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras, mas também a reconstrução dos referenciais epistêmicos que estruturam o ensino. Isso vai ao encontro do argumento de Munanga 2005, pois propicia que professores, de todas as áreas, repensem suas práticas pedagógicas à luz de uma educação que beneficie o coletivo, promovendo empatia, justiça e consciência crítica entre todos os estudantes.

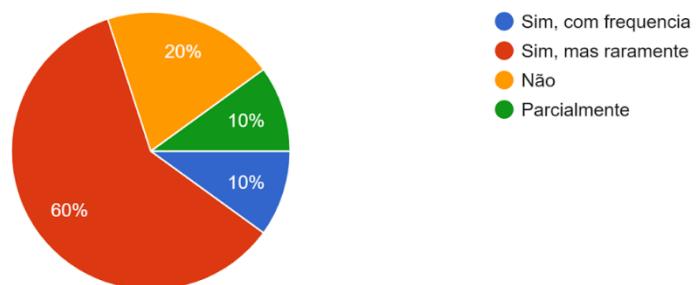
Além disso, MUNANGA (2005) reforça a ideia de que os efeitos do racismo são sistêmicos e atingem toda a sociedade. Isso corrobora a justificativa apresentada no trecho analisado, que defende a continuidade e ampliação das formações institucionais, não como ações pontuais, mas como políticas públicas permanentes e estruturantes. A atuação da Secretaria de Educação, ao promover um processo formativo com essa abordagem, alinha-se às diretrizes da Lei nº 10.639/03 e reafirma o compromisso com uma educação que, ao reconhecer as contribuições dos diferentes grupos étnicos, especialmente da população negra, também contribui para a formação de sujeitos éticos e conscientes da diversidade cultural brasileira.

Outro ponto importante levantado foi compreender a presença ou ausência de manifestações de discriminação racial no ambiente escolar pois, é fundamental para avaliar a efetividade das políticas de promoção da igualdade racial e da educação antirracista no contexto educacional. Nesse sentido, buscou-se investigar a percepção institucional sobre possíveis ocorrências de violência ou preconceito motivados por questões étnico-raciais no cotidiano escolar. A seguinte questão foi formulada com o objetivo de identificar se a escola possui conhecimento de situações concretas envolvendo esse tipo de prática, conforme podemos ver no gráfico 4.

**Gráfico 04**

**GRÁFICO 4.** A escola tem conhecimento de casos de agressões ou discriminação racial entre os alunos?

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme o gráfico 4, os dados obtidos na pesquisa sobre o conhecimento dos diretores de escolas estaduais de Tubarão (SC), acerca de casos de agressões ou discriminações raciais entre os alunos, revelam um panorama complexo e preocupante. Com 10% dos entrevistados relatando ocorrência frequente, 60% reconhecendo que tais episódios acontecem, ainda que raramente, 20% afirmando não ter conhecimento desses casos e 10% indicando conhecimento parcial, é possível inferir que a discriminação racial permanece como um desafio presente no cotidiano escolar.

Segundo Deny Campos, (2025, s.p.) fala que,

“Esse cenário é corroborado por dados estaduais que indicam uma alta incidência de violência nas escolas de Santa Catarina. Em 2024, foram registrados 7.719 casos de violência nas instituições estaduais, o que equivale a uma média de 21 casos por dia”.

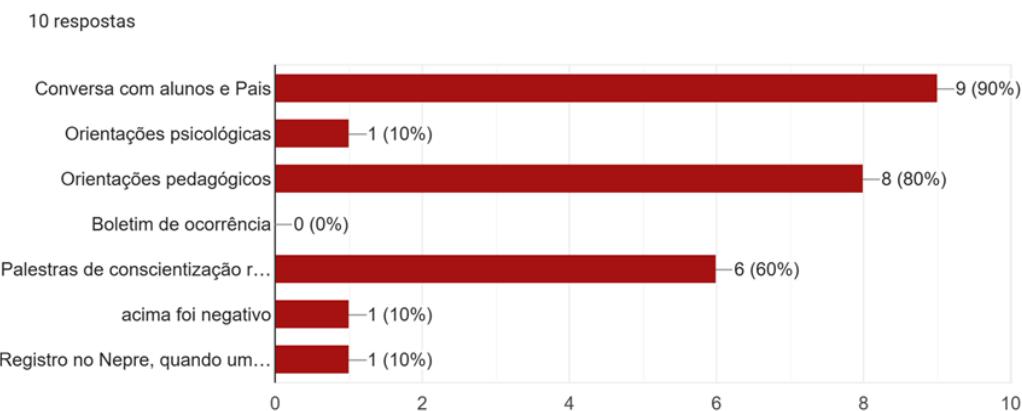
Embora esses números englobam diversas formas de violência, eles refletem um ambiente escolar onde práticas discriminatórias podem se manifestar de maneira recorrente. CAMPOS (2025) ainda ressalta que, “além disso, um estudo do IBGE revelou que estudantes negros em Santa Catarina estão mais expostos a casos de assédio, dificuldades para frequentar a escola por falta de segurança no trajeto e brigas com uso de armas brancas.” Esses dados apontam para uma vulnerabilidade específica dessa população dentro do contexto escolar, o que reforça a necessidade de políticas públicas e ações educativas voltadas para o enfrentamento do racismo e da violência nas escolas.

Portanto, os índices apresentados na pesquisa indicam que, embora haja um reconhecimento da ocorrência de discriminação racial nas escolas de Tubarão, ainda existem lacunas significativas no enfrentamento efetivo desse problema. É necessário que as escolas adotem medidas mais incisivas e estruturadas para combater o racismo, promovendo um ambiente escolar inclusivo, seguro e respeitoso para todos os alunos.

Após identificar a ocorrência ou o conhecimento de casos de discriminação racial no ambiente escolar, torna-se essencial compreender de que forma a instituição lida com essas situações. A maneira como a escola responde a episódios de racismo revela não apenas seu compromisso com a promoção de uma cultura de respeito e inclusão, mas também a efetividade das ações pedagógicas e institucionais voltadas à prevenção de novas ocorrências.

Com base nisso, a seguinte pergunta foi elaborada para investigar as estratégias adotadas pela escola diante desses episódios.

**GRÁFICO 5.** Em caso afirmativo, como a escola aborda essas situações e quais medidas são tomadas para prevenir futuros incidentes?



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Conforme o gráfico 5, os dados analisados revelam as principais ações adotadas pelas instituições escolares diante de episódios de agressão ou discriminação racial. Um gestor informa que em sua escola não há situações de preconceito informando que *a resposta anterior foi negada*. Dentre as medidas mais recorrentes, destaca-se a *conversa com alunos e pais* (90%), indicando uma forte tendência à resolução dos conflitos por meio do diálogo e da mediação. Essa estratégia, embora relevante, demonstra um foco reativo e muitas vezes pontual, carecendo de articulação com ações pedagógicas mais sistemáticas.

Outro dado expressivo refere-se às *orientações pedagógicas* (80%), o que sugere o envolvimento do corpo docente na abordagem dos casos, possivelmente por meio de intervenções em sala de aula ou no planejamento de atividades voltadas à conscientização. Essa prática está alinhada com os princípios da Lei nº 10.639/03, que orienta o trabalho educativo com conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira como forma de combate ao racismo.

No entanto, chama atenção o fato de que apenas 10% das escolas relataram recorrer a “*orientações psicológicas* e a *palestras de conscientização racial*”, o que evidencia uma fragilidade na articulação com os setores de apoio e nas ações de prevenção mais estruturadas. Vale notar que há uma duplicidade na informação sobre palestras: em uma ocorrência aparece com 10% e, em

outra, com 60%. Considerando a segunda porcentagem, há uma sinalização mais positiva quanto à adoção de práticas educativas contínuas que visam à formação crítica dos estudantes. Ainda assim, a variação dos dados pode indicar inconsistência no registro ou diferentes níveis de atuação entre escolas.

Outro aspecto preocupante é que “*nenhuma escola mencionou a realização de boletim de ocorrência (0%)*”, mesmo diante de casos claros de injúria racial, relatado por um diretor na opção outros da pesquisa. No episódio relatado em que, “*um aluno que, no transporte escolar, ofendeu uma colega dizendo que ela tinha cabelo de bombril*”. Tal ausência de notificação formal pode refletir uma subnotificação dos casos, minimização do racismo institucional ou desconhecimento sobre os procedimentos legais cabíveis, o que compromete a responsabilização e a proteção das vítimas. Nesta situação registraram o caso no NEPRE (Núcleo de educação prevenção atenção e atendimento às violências na escola), instrumento que poderia contribuir para o monitoramento e acompanhamento das ocorrências.

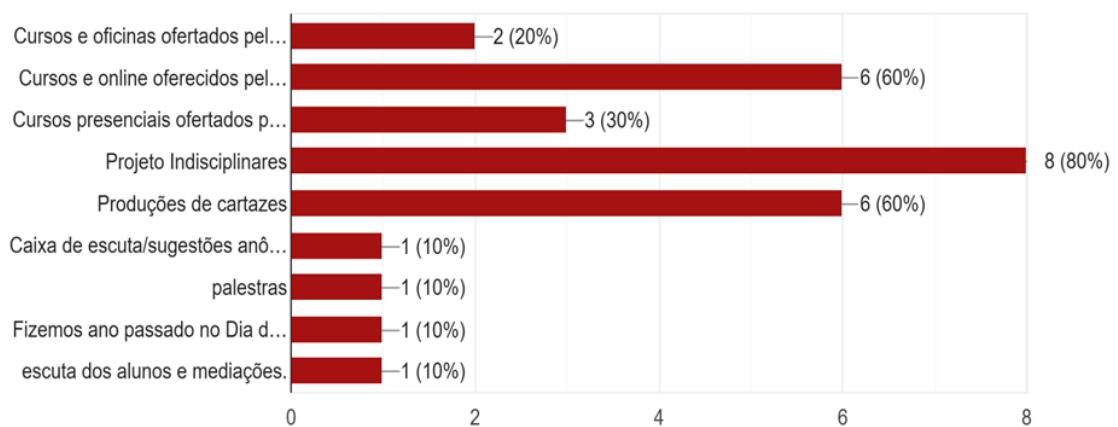
Esse dado revela a necessidade de fortalecer a cultura institucional de registro, análise e encaminhamento adequado dos casos de racismo, de modo a consolidar uma política educacional mais estruturada e efetiva. Pois, segundo MUNANGA (2005, p. 15), “[...] somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir conscientemente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam em nossa sociedade.”

Essa reprodução inconsciente dos preconceitos estruturais torna ainda mais urgente o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com o enfrentamento do racismo, por meio do registro, análise crítica e encaminhamento adequado de cada ocorrência. A ausência ou fragilidade desses mecanismos institucionais, como se observa na baixa taxa de registros formais e notificações às instâncias competentes como o NEPRE ou mesmo as autoridades legais, contribui para a naturalização da violência simbólica e estrutural no ambiente escolar. Para reverter esse quadro, é imprescindível que as instituições de ensino adotem políticas claras e sistemáticas de combate ao racismo, com protocolos definidos de acolhimento, registro e acompanhamento dos casos, além de ações formativas permanentes para toda a comunidade escolar.

Considerando o papel fundamental da escola na construção de uma educação antirracista, é essencial compreender de que maneira as instituições têm promovido a consciência racial e a valorização da diversidade no ambiente escolar. A sensibilização de alunos e professores para as questões étnico-raciais depende não apenas da inclusão de conteúdos específicos no currículo, mas também da realização de atividades pedagógicas intencionais e de programas de formação continuada que contribuam para o enfrentamento do racismo estrutural. Nesse sentido, a seguinte pergunta busca investigar as práticas adotadas pelas escolas para fomentar essas dimensões.

**GRÁFICO 6.** Como a escola aborda a promoção da consciência racial e da sensibilidade entre os alunos e professores? Existem atividades específicas ou programas de formação relacionados a esse tema?

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

De acordo com o gráfico 6, identificou-se que os dados levantados apontam para a existência de diferentes estratégias adotadas pelas escolas com o objetivo de promover a consciência racial e a sensibilidade entre alunos e professores. No entanto, observa-se uma predominância de ações pontuais e de adesão parcial, o que indica que, apesar de haver iniciativas relevantes, ainda há desafios no que se refere à institucionalização e continuidade dessas práticas. Dentre as ações mais frequentes, destacam-se os *projeto interdisciplinares*

(80%) como principal estratégia de abordagem da temática racial. Isso sugere uma tentativa de integração do tema ao currículo escolar por meio de abordagens coletivas e pedagógicas articuladas entre diferentes áreas do conhecimento. Tal prática está em consonância com a Lei nº 10.639/03, que propõe a transversalidade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Outras ações recorrentes são *as produções de cartazes (60%) e os cursos online oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), também com 60%*. A produção de cartazes, embora relevante como atividade de visibilidade, muitas vezes configura-se como uma prática pontual e simbólica, com impacto limitado se não for acompanhada de discussões aprofundadas em sala de aula. Já os cursos online oferecidos pela SED/SC demonstram um investimento em formação continuada de professores, o que representa um avanço na qualificação dos educadores, embora não se tenha informações detalhadas sobre a participação efetiva ou aplicabilidade prática desses cursos.

*Os cursos presenciais da SED/SC (30%) e os cursos e oficinas ofertados pelos pares (20%)* aparecem com menor frequência, o que pode indicar uma dificuldade de acesso a formações presenciais ou uma carência de iniciativas locais promovidas pelas próprias unidades escolares. Essa baixa adesão pode comprometer o aprofundamento dos debates e a consolidação de uma abordagem crítica e transformadora sobre as relações étnico-raciais. Outras práticas menos recorrentes como *palestras (10%), caixas de escuta ou sugestões anônimas (10%), escuta ativa e mediações com alunos (10%)* e ações realizadas apenas no *Dia da Consciência Negra (10%)* indicam que, em algumas escolas, a temática ainda é tratada de forma pontual, reativa ou simbólica. Esse dado revela um aspecto interessante, que é a crescente conscientização sobre a importância de se discutir a temática racial no ambiente escolar. Mesmo que o Dia da Consciência Negra ainda seja tratado de forma pontual ou simbólica em algumas escolas, esse tipo de ação representa um ponto de partida para refletir e fomentar o debate sobre questões raciais. Isso mostra que, pelo menos, o tema tem sido reconhecido e celebrado, algo que, em tempos passados, nem sequer era discutido nas escolas.

Quando uma escola dedica um dia específico para abordar a Consciência Negra, ela está criando um espaço para que o tema da luta contra o racismo entre no diálogo escolar, algo que pode ser expandido ao longo do ano. Embora as ações possam ser limitadas, elas podem ter um efeito multiplicador, criando um ambiente em que estudantes e educadores começam a se questionar mais sobre as relações raciais e como elas influenciam suas vidas cotidianas. Além disso, essa prática pode ser o primeiro passo para a construção de um currículo mais inclusivo e uma cultura escolar que, com o tempo, adote uma abordagem mais integrada de ações contra o racismo.

O reconhecimento do problema é um avanço importante, e, a partir daí, é possível trabalhar em políticas mais permanentes e efetivas de transformação e acolhimento. Como esse processo geralmente se dá de forma gradual, a inclusão do Dia da Consciência Negra pode ser uma oportunidade de ampliar os debates e ações ao longo de todo o ano letivo. Ainda que muitas dessas iniciativas surjam pontualmente, elas podem representar o início de um movimento mais estruturado em direção a uma educação comprometida com a diversidade e a equidade racial.

Nesse contexto, é fundamental compreender de que maneira as escolas têm incorporado, de fato, a temática étnico-racial em suas práticas pedagógicas. A seguir, analisaremos como as escolas estaduais de Tubarão incorporaram a Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte, considerando suas estratégias, metodologias e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

### 3.2 Como as escolas estaduais de Tubarão incorporam a lei nº 10.639/03 nas aulas de arte?

**FIGURA 41.** Arthur Bispo do Rosário, Grande Veleiro, Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro, Brazil.



Fonte: Arthur Bispo do Rosário: The Embroidered Life | DailyArt Magazine

A obra Grande Veleiro, de Arthur Bispo do Rosário, é um símbolo de resistência, memória e reconstrução de mundos possíveis a partir do imaginário de um artista que viveu à margem da sociedade. Feita com restos de tecidos e objetos cotidianos, a peça revela uma embarcação imaginária, carregada de histórias, vozes e silêncios, um deslocamento simbólico em direção à liberdade e à dignidade. Assim como o veleiro de Bispo desafia a lógica racional e propõe uma travessia poética, o ensino da arte nas escolas públicas pode ser compreendido como um espaço de travessia pedagógica, onde se navega entre memórias, identidades e reconstruções culturais.

Inspiradas por esse espírito de criação e ressignificação, as aulas de arte nas escolas estaduais de Tubarão SC, têm se mostrado um território fértil para

a incorporação da Lei nº 10.639/03, ainda que permeadas por desafios. Nesta subseção, busca-se compreender como as escolas vêm operacionalizando a legislação em suas práticas educativas, a partir da escuta de professores e gestores, analisando metodologias, recursos utilizados e estratégias de valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar. Como o veleiro de Bispo, essas ações indicam rumos possíveis para uma educação antirracista, mesmo quando construídas com materiais escassos, mas guiadas por uma profunda intenção de transformação social.

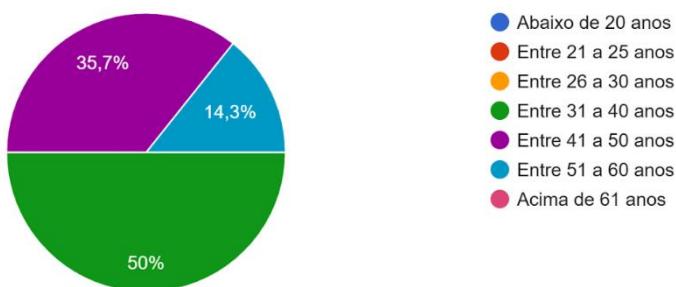
Portanto, o ensino da arte desempenha um papel crucial na promoção de uma educação mais inclusiva e no enfrentamento de preconceitos étnico-raciais que ainda permeiam a sociedade brasileira, mas não é apenas a arte que resolverá tudo. Então com o objetivo analisar como a implementação da Lei nº 10.639/03 tem sido realizada nas aulas de arte nas escolas estaduais de Tubarão (SC), com foco nas percepções e práticas pedagógicas dos professores de arte. Considerando a importância dessa legislação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a pesquisa busca entender como os docentes estão integrando os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira em seus planejamentos e práticas pedagógicas, além de investigar as possíveis dificuldades e estratégias adotadas para efetivar o ensino desses conteúdos.

Assim, a análise dessas práticas é fundamental para avaliar o impacto da Lei na formação de professores, na produção de conhecimento artístico e cultural dentro do espaço escolar e na promoção de uma educação que valorize a diversidade racial e cultural. Dessa forma, este estudo pretende contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, bem como para o fortalecimento da educação antirracista nas escolas de Tubarão.

A pesquisa teve início com a análise do perfil dos docentes de Arte que atuam na rede estadual de ensino do município de Tubarão (SC). A primeira pergunta do formulário de pesquisa, "Qual sua idade?", tem um impacto significativo na análise do perfil dos professores e pode oferecer *insights* valiosos sobre o perfil etário e suas possíveis influências no ensino da arte.

### GRÁFICO 7. Idade dos integrantes da pesquisa

Idade:  
14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Conforme o gráfico 7, a distribuição etária das respostas revela que a maioria dos professores (50%) está na faixa etária de 31 a 40 anos, seguida por 36,7% que se encontram entre 41 e 50 anos, e 14,3% que estão entre 51 e 60 anos. Essa distribuição etária é relevante para entender as experiências e abordagens pedagógicas desses profissionais.

No segundo momento foi questionado a formação acadêmica dos professores, sendo 13 professores (92,9%) que responderam ao questionário tem sua formação em Artes Visuais e 1 (7,1%) tem sua licenciatura em outro componente curricular. A formação específica em Artes Visuais contribui diretamente para a qualidade do ensino, pois proporciona ao professor um repertório técnico, estético e teórico mais aprofundado sobre os fundamentos da arte, os processos de criação, história da arte, crítica e metodologias de ensino voltadas para essa linguagem. Professores com essa formação tendem a desenvolver propostas pedagógicas mais contextualizadas, criativas e alinhadas às diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza as diferentes linguagens artísticas e o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e cultural dos alunos<sup>6</sup>.

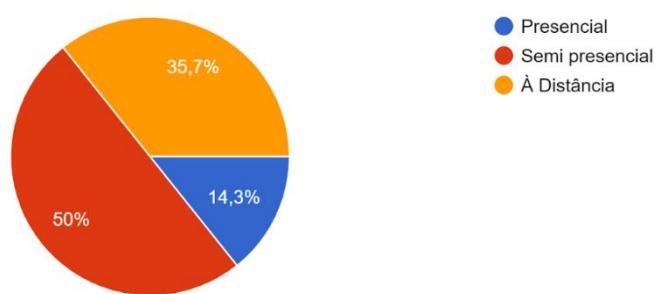
<sup>6</sup> Apesar da obrigatoriedade de seguimento das orientações oficiais, como a BNCC, autores da Pedagogia Histórico-Crítica, como Dermeval Saviani, apontam limites nesse tipo de

Em Santa Catarina, os professores de Arte são contratados por linguagem artística, o que diferencia a abordagem adotada neste estado em relação a outros, onde os profissionais costumam ser contratados de forma mais generalista. No entanto, a presença de um pequeno percentual (7,1%) de professores com formação em outros componentes pode evidenciar lacunas na distribuição de profissionais especializados, o que, embora seja uma prática comum em algumas redes de ensino, pode impactar negativamente a qualidade do ensino de Arte. Esses docentes, apesar de possuírem a licenciatura, podem não ter o domínio específico das práticas artísticas e dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno das competências e habilidades exigidas na disciplina. Esse cenário sugere que a especialização e a formação específica para cada linguagem artística são fundamentais para garantir um ensino de qualidade e para superar eventuais lacunas na formação dos professores.

**GRÁFICO 8.** Modalidades da Graduação dos integrantes da pesquisa

Sua Graduação foi:

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Os dados referentes à modalidade de graduação dos professores de Arte da rede estadual de Tubarão (SC), revelam uma predominância de formações

---

normatização curricular. Para Saviani (2019), a BNCC desconsidera a mediação dos conteúdos escolares no desenvolvimento pleno dos sujeitos, favorecendo uma formação tecnicista e fragmentada, voltada mais às competências instrumentais do que à emancipação crítica dos estudantes. Nesse sentido, ainda que os docentes precisam seguir a BNCC, é fundamental que exerçam uma leitura crítica das suas diretrizes à luz de fundamentos pedagógicos mais sólidos e comprometidos com a transformação social.

realizadas fora do modelo tradicional presencial: 50% dos docentes afirmaram ter cursado uma graduação semipresencial, 35,7% concluíram sua formação em cursos totalmente a distância (EaD), e apenas 14,3% realizaram sua formação de modo presencial.

Esse panorama tem implicações importantes para o ensino de Arte, uma vez que essa disciplina demanda, além de fundamentos teóricos, uma forte ênfase em práticas artísticas, experiências sensoriais, experimentações estéticas e vivências coletivas. A formação em ambientes virtuais ou híbridos, embora possa ser eficiente em termos de acesso ao conteúdo e flexibilidade, pode apresentar limitações no que diz respeito à realização de atividades práticas presenciais, ao uso de materiais artísticos diversos e à troca direta entre alunos e professores, aspectos essenciais na formação docente em Arte. Então diante disso, segundo Alvarenga (2018, p.1010),

A disciplina de Educação Artística, a qual era entendida por promover atividades educativas em seu contexto de criação, gerou uma demanda por docentes, logo, tinha-se a necessidade de criação da licenciatura em Educação Artística. Para suprir tal demanda, foram criados cursos polivalentes de curta duração.

Diante dessa realidade, torna-se ainda mais necessária a oferta de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada com ênfase nas práticas artísticas, oficinas, visitas técnicas e trocas de experiências, a fim de suprir possíveis lacunas e garantir um ensino de Arte mais completo, vivencial e contextualizado. Essa necessidade se intensifica especialmente quando consideramos a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, conforme estabelece a Lei nº 10.639/03. No contexto do ensino de Arte, essa obrigatoriedade implica o reconhecimento, valorização e inserção das expressões artísticas afro-brasileiras como parte fundamental do conteúdo curricular.

Portanto, Alvarenga (2018, p.1010) fala que, “É preciso conhecer tanto as políticas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte e em seu ensino” pois, a formação continuada dos professores de Arte deve contemplar não apenas as práticas pedagógicas e técnicas específicas da área, mas também conteúdos voltados à cultura afro-brasileira e africana, possibilitando aos docentes construir abordagens mais

inclusivas, plurais e comprometidas com a promoção da igualdade racial. A ausência de uma formação sólida nesse aspecto pode comprometer a efetividade da lei nas escolas, resultando em abordagens superficiais ou estereotipadas das manifestações culturais afrodescendentes.

A distribuição do tempo de experiência dos professores de Arte, conforme os dados apresentados, 57,1% com 11 a 20 anos de experiência, 14,3% com 2 a 5 anos, 14,3% com mais de 31 anos, 7,1% com 6 a 10 anos e 7,1% com 21 a 30 anos, tem uma importância significativa para a qualidade e a efetividade do ensino de Arte nas escolas. "A prática pedagógica é fruto da experiência acumulada do professor, que se apropria criticamente do conhecimento para intervir no processo educativo, adaptando-se às necessidades e às transformações do contexto social e escolar" (SAVIANI, 2007, p. 45). Então, o tempo de experiência dos docentes no campo educacional influencia diretamente a forma como abordam as práticas pedagógicas, a gestão da sala de aula, a adaptação às mudanças educacionais e a capacidade de lidar com as diversas necessidades dos alunos.

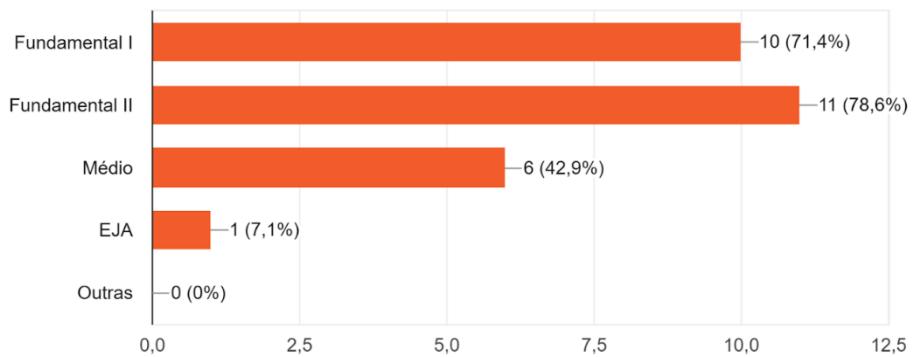
A diversidade de tempo de experiência entre os professores de Arte reflete a pluralidade de abordagens pedagógicas que podem ser adotadas nas escolas. A combinação de professores mais experientes e iniciantes oferece uma riqueza de perspectivas que pode enriquecer a prática pedagógica e criar um ambiente de ensino mais dinâmico, onde novas ideias e práticas são constantemente integradas ao conhecimento acumulado. Para garantir a efetividade do ensino de Arte, é fundamental que haja um equilíbrio entre a valorização da experiência acumulada e a promoção da atualização constante por meio de programas de formação continuada, especialmente no contexto da implementação das diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que exige uma abordagem mais inclusiva e diversificada no currículo escolar.

A distribuição das porcentagens de professores nas diferentes etapas da educação básica (Fundamental I, Fundamental II, Médio e EJA) revela importantes aspectos sobre o perfil e as demandas do ensino de Arte nas escolas de Tubarão, SC, pois há professores que atuam, em mais de uma etapa de ensino. Os dados apresentados indicam que:

### GRÁFICO 9. Em quais etapas da Educação Básica você leciona?

Quais etapas da Educação Básica você leciona?

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Conforme evidenciado no gráfico 9, a maior parte dos professores de Arte está alocada no Ensino Fundamental, com ênfase no Fundamental II, onde 78,6% dos docentes atuam. Esse dado revela não apenas uma distribuição quantitativa significativa, mas aponta para uma dimensão qualitativa relevante no processo educativo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental representa uma etapa decisiva no desenvolvimento de competências cognitivas e expressivas, sendo um período formativo em que os estudantes ampliam suas capacidades de simbolização, criatividade e leitura crítica do mundo. Essa perspectiva encontra respaldo na análise de LEITÃO e DUARTE (2024, p. 2), ao afirmarem que,

A arte na educação escolar, por sua vez, é um campo de conhecimento que possibilita desenvolver nos alunos a atitude de apreciação, sensibilização e produção estética, contribuindo para a formação de uma consciência mais intensa da realidade e, portanto, potencialmente emancipatória em aspectos individuais e coletivos.

Assim, a expressiva presença de professores de Arte no Ensino Fundamental II indica um alinhamento potencial entre a prática docente e os objetivos formativos da Educação Básica, como preconizados tanto pela BNCC quanto pelos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao ocupar esse espaço central no currículo escolar, o ensino da Arte contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas ou sensíveis, mas sobretudo para a formação crítica e integral dos sujeitos. Nesse sentido, o dado apresentado ganha relevância estratégica, pois aponta para a possibilidade de construção de uma prática pedagógica que valorize a Arte como linguagem, como forma de conhecimento e como instrumento de leitura e transformação da realidade, especialmente quando inserida de maneira crítica, sistemática e emancipatória no contexto escolar.

A porcentagem de professores no Ensino Médio (42,9%) é significativamente menor em comparação ao Ensino Fundamental. Isso pode refletir uma prioridade na formação dos alunos mais jovens, com a Arte sendo vista como uma disciplina mais focada na expressão e no desenvolvimento de habilidades artísticas nas primeiras fases da educação. No entanto, no Ensino Médio, o ensino de Arte ganha uma importância especial, pois é o momento de aprofundamento e de especialização, particularmente para aqueles alunos que podem ter interesse em seguir carreiras artísticas. A presença de 42,9% de professores de Arte no Ensino Médio sugere que as escolas ainda reconhecem a importância dessa disciplina na formação dos jovens, mas talvez seja necessário um maior investimento na diversificação das metodologias e abordagens para este nível de ensino.

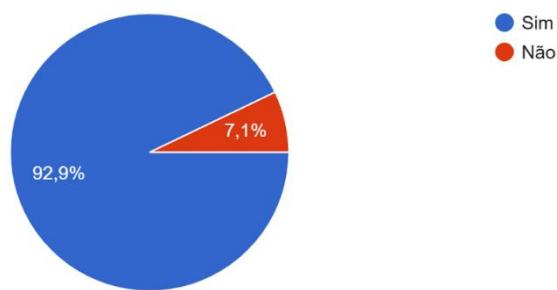
A porcentagem de professores que responderam a pesquisa e atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de apenas 7,1%, o que indica uma menor oferta de ensino de Arte para essa modalidade. A EJA é uma modalidade voltada para a inclusão educacional de pessoas que não tiveram acesso à educação regular na idade apropriada, sendo uma etapa fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. A inclusão do ensino de Arte na EJA é importante, pois pode proporcionar aos alunos uma nova forma de expressão e recuperação da autoestima, além de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. No entanto, a baixa porcentagem de professores de Arte nessa modalidade sugere que pode haver uma limitação de recursos ou uma falta de reconhecimento da importância da Arte como ferramenta pedagógica na formação de jovens e adultos.

Novamente saliento que garantir a formação contínua dos professores e o fortalecimento de recursos pedagógicos é fundamental para que o ensino de Arte atenda de maneira eficaz as necessidades e expectativas de cada uma dessas etapas educacionais.

Após a análise do perfil dos professores de Arte da rede estadual de Tubarão, SC, passaremos agora a abordar a pesquisa relacionada à Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica, conforme podemos observar no gráfico 10.

**GRÁFICO 10.** Você está familiarizado com a Lei 10.639/03, que determina a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar?

14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A resposta da pesquisa, na qual 92,9% dos professores afirmaram conhecer a Lei nº10.639/03 e 7,1% indicaram não a conhecer, revela que a grande maioria dos docentes está ciente dessa exigência legal. Esse elevado índice de conhecimento é um indicativo positivo, pois sugere que a maioria dos professores tem pelo menos uma noção da importância dessa legislação para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo, que contemple a diversidade cultural do país. Pois Silva (2005, p. 126), salienta que, “cabe ao professor de arte, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada “universal ”.

Então, cabe ao docente de Arte refletir de maneira cuidadosa sobre como integrar a cultura do aluno, que frequentemente se vê marginalizado nas

narrativas históricas e culturais dominantes, com o que é visto como "universal" nas práticas pedagógicas. Esse posicionamento coloca em evidência a necessidade de uma abordagem pedagógica que seja sensível e inclusiva, permitindo que as diversas culturas sejam igualmente valorizadas dentro do processo de ensino-aprendizagem.

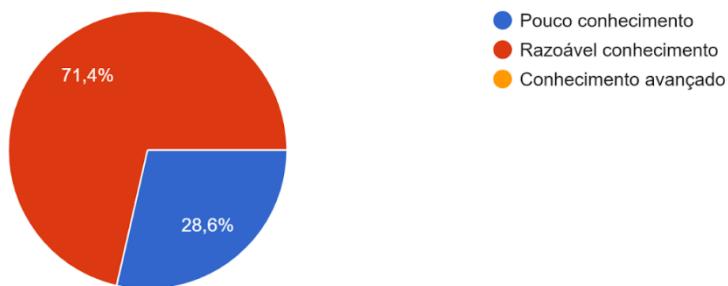
No entanto, a alta porcentagem de professores cientes da Lei nº 10.639/03 não necessariamente demonstra um bom nível de preparação e conscientização dos docentes sobre a importância da legislação. É necessário que esse conhecimento seja acompanhado de uma prática pedagógica efetiva que, como sugerido por Silva (2005), crie pontes entre as diferentes culturas presentes no ambiente escolar, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e representativa das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

A pequena porcentagem (7,1%) de professores que não conhecem a lei também chama a atenção, pois aponta para uma possível lacuna na formação ou na disseminação da legislação entre os educadores. Isso reforça a necessidade de estratégias contínuas de capacitação e atualização para garantir que todos os professores, independentemente de sua área de atuação, compreendam e possam aplicar adequadamente as diretrizes da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar.

Podemos observar o gráfico 11 Em seguida foi questionado sobre o nível de conhecimento dos professores em relação à Lei.

**GRÁFICO 11.** Em caso afirmativo, como você descreveria seu nível de conhecimento sobre essa lei?

14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme o gráfico 11, a análise das respostas à pergunta sobre o nível de conhecimento dos professores a respeito da Lei nº 10.639/03, na qual 71,4% dos entrevistados afirmaram possuir razoável conhecimento e 28,6% indicaram pouco conhecimento, revela informações importantes sobre a conscientização dos professores em relação a essa legislação.

Um nível razoável de conhecimento (71,4%) indica que a maioria dos professores tem algum entendimento da lei, mas provavelmente ainda existem lacunas significativas em sua compreensão ou aplicação. Esse conhecimento pode abranger os aspectos gerais da lei, como a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, mas não necessariamente se traduz em uma implementação plena e eficaz em sala de aula. Esses professores, com um conhecimento razoável, podem estar cientes da importância da legislação, mas podem carecer de uma compreensão mais profunda ou detalhada sobre como integrar esses conteúdos de maneira eficaz e contextualizada nas práticas pedagógicas diárias.

Já o percentual de 28,6% de professores que indicaram pouco conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 é preocupante, pois demonstra que uma parcela significativa de professores ainda não tem clareza sobre o conteúdo e as implicações dessa legislação. Pois, segundo ALVARENGA e PERINI (2021, p.342):

Apesar dessas leis não tratarem de uma alteração nos cursos de Licenciatura, mas sim de conteúdos previstos para a Educação Básica,

precisamos considerar que os cursos de formação de professores têm como prioridade formar docentes para atuar nesse nível de ensino. Sendo assim, os cursos de Licenciatura devem fornecer subsídios para o futuro professor abordar esse tema nas diversas etapas da educação básica.

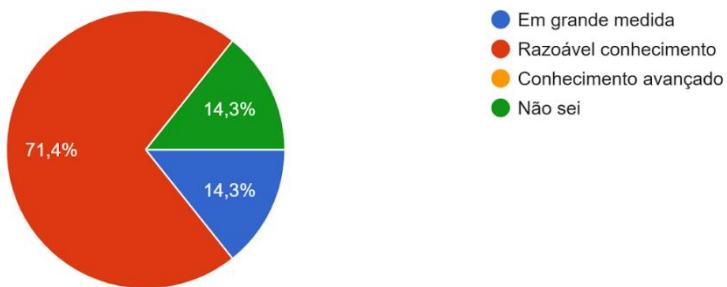
Nesse contexto, a reflexão proposta por ALVARENGA e PERINI (2021, p. 342) é crucial para compreender essa problemática. Os autores destacam que, apesar dessas leis não provocarem alterações diretas nos currículos dos cursos de Licenciatura, mas sim orientarem conteúdos previstos para a Educação Básica, é imprescindível reconhecer que os cursos de formação de professores têm como missão primordial preparar docentes para atuarem efetivamente nesse nível de ensino. Dessa forma, os cursos de Licenciatura devem oferecer subsídios teóricos e metodológicos que capacitem os futuros professores a abordarem temas como o previsto na Lei nº 10.639/03 em todas as etapas da Educação Básica.

Portanto, o índice de professores com baixo conhecimento sobre a referida lei aponta para uma necessidade urgente de revisão e fortalecimento da formação inicial e continuada, de modo a garantir que os docentes estejam aptos a implementar as diretrizes legais e pedagógicas que promovam a valorização da história e cultura afro-brasileira. Tal preparação é essencial para a construção de práticas educativas mais inclusivas, reflexivas e alinhadas aos princípios da educação para a diversidade.

Nesse contexto, é essencial que haja ações de formação continuada, workshops e materiais pedagógicos que ajudem os professores a aprofundarem seu conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e a desenvolverem estratégias pedagógicas que integrem efetivamente a história e a cultura afro-brasileira e africana em suas práticas. Como Munanga (2005) ressalta, a educação de Arte, em particular, deve estar atenta à construção de uma ponte entre a cultura do aluno e a cultura chamada “universal”, promovendo a valorização das diversas identidades culturais e garantindo que todos os estudantes se sintam representados e respeitados no ambiente escolar.

**GRÁFICO 12.** Em que medida você acredita que a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas aulas de arte nas escolas estaduais de Tubarão?

14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os resultados da pesquisa, onde 71,4% dos professores indicaram que a Lei nº10.639/03 está sendo incorporada de maneira razoável nas aulas de Arte, 14,3% afirmaram que a incorporação é em grande medida, e 14,3% responderam não saber, oferecem uma visão interessante sobre a implementação da legislação nas escolas estaduais de Tubarão.

A maioria dos professores considera que a Lei nº10.639/03 está sendo razoavelmente incorporada nas aulas de Arte, o que sugere que, embora os docentes reconheçam algum esforço para incluir os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana, ainda existem limitações ou desafios em sua implementação plena. Isso pode indicar que, embora os professores estejam tentando integrar esses temas, seja por falta de formação específica, recursos pedagógicos ou tempo para planejar atividades mais profundas, a incorporação não está sendo realizada de maneira integral e estruturada.

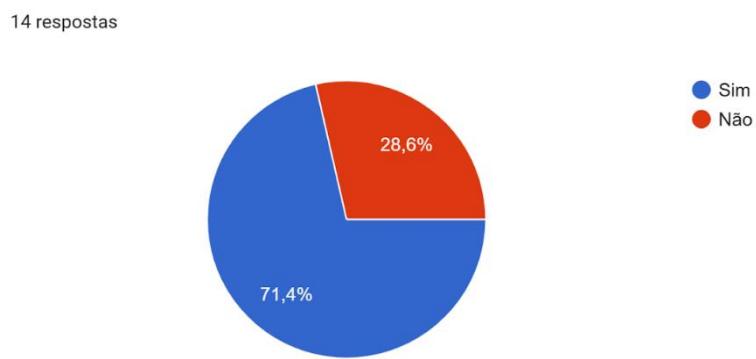
O termo "razoável" implica uma implementação que pode variar em qualidade e profundidade, dependendo da experiência e do compromisso individual de cada docente. Talvez existam iniciativas pontuais ou abordagens limitadas ao ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas ainda sem uma integração contínua e sistemática nos conteúdos curriculares.

A resposta de 14,3% dos professores que afirmaram que a lei está sendo incorporada em grande medida indica que, para uma parcela dos docentes, há um esforço mais consciente e estruturado para aplicar a legislação em suas

aulas. Esses professores podem estar desenvolvendo projetos pedagógicos focados em temas afro-brasileiros, utilizando recursos didáticos específicos ou promovendo discussões mais amplas sobre questões de raça e identidade, de modo a garantir uma educação mais inclusiva e representativa. Esse pequeno grupo pode servir de modelo para outras práticas pedagógicas, demonstrando que, com o compromisso necessário, a Lei nº10.639/03 pode ser aplicada de maneira significativa.

A resposta de 14,3% que indicou não saber o grau de incorporação da lei sugere que uma parte dos professores ainda não tem clareza sobre como a legislação está sendo aplicada em suas escolas ou nas aulas de Arte. Essa falta de conhecimento pode refletir uma falta de acompanhamento da implementação da lei na prática pedagógica diária ou a ausência de um sistema claro de avaliação sobre a aplicação desta legislação nas escolas. Também pode indicar uma desconexão entre o que é discutido no nível institucional (como as diretrizes educacionais) e as práticas pedagógicas individuais, o que dificulta uma avaliação precisa do impacto da Lei nº10.639/03.

**GRÁFICO 13.** Você utiliza conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas de arte? Em que período do ano o conteúdo costuma ser aplicado?



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A pesquisa revelou que 71,4% dos professores utilizam conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas de Arte, enquanto 28,6% indicaram que não aplicam esses conteúdos. Esses resultados

fornecem uma visão importante sobre a prática pedagógica nas escolas estaduais de Tubarão, evidenciando uma significativa adesão ao ensino de temas afro-brasileiros, mas também revelando uma parcela considerável de docentes que ainda não integra esses conteúdos em sua prática pedagógica.

A resposta positiva de 71,4% dos professores sugere que a maioria dos docentes reconhece a importância de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas de Arte, alinhando-se à Lei nº 10.639/03, que determina essa inclusão no currículo escolar. Isso reflete um esforço por parte dos professores para garantir uma formação mais inclusiva e diversificada, que respeite e celebre as contribuições culturais desses grupos para a formação da sociedade brasileira. Além disso, a utilização desses conteúdos pode ajudar a promover uma maior conscientização sobre questões raciais, identidade e diversidade, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais igualitário.

Já a resposta de 28,6% dos professores que afirmaram não utilizar conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira indica que uma parte significativa dos docentes ainda não está implementando a legislação de forma eficaz em suas aulas de Arte. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como falta de conhecimento, formação inadequada ou até mesmo falta de recursos para trabalhar essas temáticas de forma aprofundada. Essa lacuna é preocupante, pois impede que uma parcela importante dos estudantes tenha acesso a um currículo mais amplo e representativo, conforme preconizado pela legislação.

Embora a pesquisa não tenha especificado diretamente em qual período do ano os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira são aplicados, é possível que a maioria dos professores que inclui esses temas em suas aulas de Arte possa aplicar esses conteúdos de forma pontual. Pois segundo SOUZA et.al (2001, p.42), muitos artigos “sugerem que os profissionais estejam atentos às diferenças sociais, econômicas, culturais, políticas e religiosas e suas especificidades no ano letivo, substituindo o calendário de datas comemorativas, que faz com que as reflexões estejam fadadas a um momento do ano letivo.” No entanto, muitas vezes sendo abordado em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), ou durante

eventos e projetos pedagógicos que abordem temas de diversidade cultural e valorização das identidades afro-brasileiras, pois conforme a experiência da autora, que atua em escolas da cidade de Tubarão há tantos anos sempre esse tema pedido para ser desenvolvido nestas datas pontuais. Isso pode resultar em uma abordagem mais fragmentada ou superficial, em vez de uma integração contínua desses temas ao longo do ano letivo.

A adoção desses conteúdos nas aulas de Arte é um passo importante como ressalta Souza, para o fortalecimento da Lei nº 10.639/03, mas é fundamental que a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira seja realizada de maneira integrada e contínua durante todo o ano letivo, e não apenas em períodos específicos. Isso garantiria uma compreensão mais profunda e uma vivência mais rica dessas culturas, além de proporcionar uma educação mais equitativa e inclusiva para os estudantes.

O fato de 28,6% dos professores ainda não utilizarem esses conteúdos em suas aulas também sinaliza a necessidade de formação continuada e de recursos pedagógicos adequados para que todos os docentes possam integrar de forma eficaz a cultura afro-brasileira no ensino de Arte. Assim, seria fundamental que as escolas proporcionassem capacitação e suporte didático para que a legislação seja plenamente aplicada e se traduza em práticas pedagógicas concretas e significativas.

A análise das respostas fornecidas pelos professores à pergunta sobre como os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira são incorporados nas aulas de Arte revela um conjunto significativo e diversificado de práticas pedagógicas, mas também evidencia desafios e lacunas quanto à implementação efetiva e contínua da Lei nº 10.639/03.

Os professores que afirmaram incluir conteúdos relacionados à temática afro-brasileira demonstram um esforço criativo e interdisciplinar, com destaque para as seguintes estratégias:

**Figura 42.** Trabalho de Aluno 1



Fonte: Professora A

**FIGURA 43.** Trabalho de Aluno 2



Fonte: Professora A

**FIGURA 44.** Trabalho de Aluno 3



Fonte: Professora A

As máscaras africanas têm profundos significados simbólicos e espirituais, pois fazem parte de rituais espirituais, celebrações de iniciação, funerais e outras cerimônias comunitárias, representando entidades espirituais ou ancestrais, com profundo significado social e religioso. Muitos docentes desenvolvem projetos específicos que envolvem pesquisa, produção artística e apresentações, como o exemplo do trabalho com Antonieta de Barros, matriarcas do samba, retratos de músicos negros, e culinária africana. Precisamos ficar atentos a esses projetos para que não corram o risco de se tornar estereótipos ou exotização vazias de significado.

Estudo de artistas e obras de referência. Há menção ao uso de obras de artistas negros contemporâneos, como que num, e ao estudo da arte africana tradicional (máscaras, objetos, dança), o que contribui para uma valorização estética e cultural mais ampla. Pois, como relata Santos (2017, s.p.), “pode-se afirmar que a área de artes e consequentemente arte/educação passaram, a

partir de então, a ter a obrigatoriedade de desenvolver um ensino que integre as manifestações artísticas, culturais e expressões estéticas afro-brasileiras e africanas". Na integração com festas populares e manifestações culturais. Aulas que exploram o Carnaval, vestimentas, danças, religiosidade afro-brasileira e festas de origem africana mostram uma tentativa de estabelecer conexões entre a produção artística e o cotidiano cultural dos alunos. Uso de recursos visuais e práticas manuais. Professores mencionam o uso de imagens, colagens, pinturas, esculturas e aulas lúdicas, o que reforça o caráter sensorial e expressivo do ensino de Arte.

Além disso, as Datas Comemorativas aparecem como ponto de entrada. Uma prática recorrente é o trabalho intensificado no mês da Consciência Negra (novembro), com atividades voltadas à valorização da identidade negra e de suas contribuições culturais. Embora importantes, essas ações muitas vezes se restringem a momentos pontuais, o que pode enfraquecer a continuidade e a profundidade das discussões.

Um aspecto notável nas respostas é a autopercepção crítica de alguns professores que, mesmo ainda não trabalhando diretamente com os conteúdos previstos pela lei, reconhecem sua importância e demonstram interesse em se preparar melhor para implementá-los. A fala do professor A expressa esse compromisso:

*"Reconheço o quanto isso é necessário e urgente. Tenho muita vontade de trazer esses temas para o cotidiano da sala, de forma verdadeira, respeitosa e com sentido para os alunos."*

Essa postura revela sensibilidade e responsabilidade ética com a formação dos estudantes, apontando para a necessidade urgente de formação continuada que possibilite aos professores desenvolverem abordagens mais seguras, fundamentadas e críticas sobre a temática afro-brasileira.

Apesar dos exemplos positivos, algumas respostas indicam que parte dos professores ainda não inclui esses conteúdos nas suas aulas, o que demonstra uma limitação preocupante diante do caráter obrigatório da Lei nº10.639/03. O desconhecimento, insegurança ou falta de formação específica sobre o tema podem ser os principais fatores que dificultam essa implementação. O levantamento mostra que há uma iniciativa crescente por parte dos professores

de Arte da rede estadual de Tubarão em incorporar os conteúdos afro-brasileiros em suas práticas pedagógicas, com ênfase em abordagens visuais, culturais e interdisciplinares. No entanto, persistem desafios estruturais e formativos que impedem a consolidação dessa temática de forma contínua, crítica e transversal ao longo do ano letivo.

A análise das respostas dos professores sobre os artistas que utilizam para ensinar os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira evidencia uma rica diversidade de referências culturais e artísticas, refletindo a intenção de aproximar os alunos de produções artísticas que abordam questões de identidade, ancestralidade, racismo e resistência. Sendo estes artistas Jean-Michel Basquiat, Rosana Paulino, Emanoel Araújo, Rubem Valentim, Faith47, Mestre Didi, Aida Muluneh, Heitor dos Prazeres, Pablo Picasso, Francina Ndimande, Tarsila do Amaral e Esther Mahlangu dentro das artes visuais.

**FIGURA 45.** “Here’s how it works”. Esther Mahlangu (1991)



Fonte: Esther Mahlangu retrospective includes 1991 BMW 525i Art Car |  
Wallpaper

Dentro da música foi citado músicos como, Martinho da Vila, Alcione, Seu Jorge, Emicida, Péricles, Elza Soares, Gilberto Gil e Ludmilla. Destacando a importância da música afro-brasileira na formação da identidade cultural do país,

esses músicos podem ser utilizados para discutir o samba, o funk, o rap e o samba-enredo como expressões artísticas de resistência e celebração da cultura negra no Brasil. No teatro trazem artistas como, Léa Garcia, Thais Araújo, Milton Gonçalves, Zezé Motta, Eloisa Lucinda, Derci Gonçalves, Grande Otelo e Rute de Souza.

Embora a maioria dos professores tenha uma visão ampla e diversificada sobre quais artistas utilizar em sala de aula, há também um reconhecimento de que o conhecimento sobre a arte africana e a produção contemporânea de artistas negros ainda é limitado. Muitos mencionam o interesse em pesquisar mais sobre esses temas, e a vontade de se aprofundar nas contribuições da diáspora africana e das culturas africanas. Como na fala desse professor (a):

*“Ainda estou conhecendo esse universo. Tenho me interessado cada vez mais pela trajetória da Rosana Paulino, uma artista que admiro muito por trazer com força temas como raça, gênero e memória — assuntos que nos tocam profundamente, dentro e fora da escola. Já tive também algum contato com o trabalho de Emanoel Araújo, que valorizava a ancestralidade negra por meio da escultura e também como curador do Museu Afro Brasil. Sinceramente, lamento ainda não conhecer mais nomes da diáspora africana, mas estou aberta a aprender, pesquisar e levar esse conhecimento para os meus alunos de forma viva e significativa.”*

O relato do professor revela uma postura ética e sensível diante da responsabilidade de mediar conteúdos que envolvem raça, gênero e memória no ensino de arte. Ao reconhecer sua posição de aprendiz nesse processo, ele manifesta um compromisso formativo com a valorização das trajetórias de artistas negros, como Rosana Paulino e Emanoel Araújo, cujas obras são centrais na discussão da arte afro-brasileira e das narrativas da diáspora africana. Essa autopercepção, longe de indicar fragilidade, demonstra abertura ao conhecimento e disposição para construir, com os alunos, um repertório artístico mais plural e representativo.

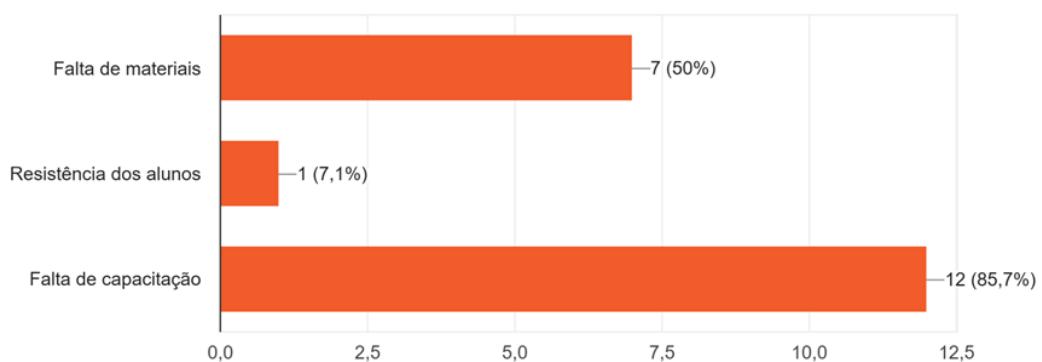
Entretanto, esse movimento individual de busca por referências e aprofundamento deve ser compreendido como parte de um processo maior de responsabilidade institucional. A efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 exige que as escolas e redes de ensino ofereçam formações continuadas,

materiais pedagógicos adequados e acesso a acervos e exposições de arte negra, de forma a sustentar o trabalho docente com respaldo teórico e prático. Somente com o suporte de políticas educacionais consistentes será possível garantir que o ensino da arte afro-brasileira nas escolas ultrapasse o improviso e a boa vontade individual dos professores, consolidando-se como uma prática pedagógica crítica, contínua e culturalmente comprometida com a equidade.

O uso de artistas negros e afro-brasileiros, tanto históricos quanto contemporâneos, é essencial para o ensino da arte de maneira inclusiva e representativa, alinhando-se ao princípio da Lei nº 10.639/03. O levantamento das respostas demonstra que, embora muitos professores já utilizam referências relevantes, há ainda uma necessidade de maior acesso a conhecimentos e recursos pedagógicos que possibilitem a plena implementação desses conteúdos nas aulas de Arte.

**GRÁFICO 14.** Quais desafios você enfrenta ao tentar implementar a Lei nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas de arte?

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esses dados refletem de forma clara os principais obstáculos que os professores enfrentam ao tentar implementar a Lei nº 10.639/03 nas práticas pedagógicas de arte. Vamos analisar cada um dos desafios mencionados e o que eles podem indicar. Iniciando assim a análise pela resistência dos alunos.

A baixa porcentagem de respostas indicando falta de interesse dos alunos pode sugerir que, em termos gerais, os estudantes não estão desinteressados

nos temas relacionados à legislação, embora esse fator seja mencionado por uma minoria, ele ainda precisa ser considerado. Uma possível explicação é que, para a maioria dos professores, o desafio está mais na parte estrutural e pedagógica (materiais e formação) do que na questão do engajamento dos alunos.

Porém, é importante lembrar que, mesmo com uma porcentagem pequena de respostas indicando esse problema, se o ensino não for trabalhado de forma relevante ou conectada com as realidades e os interesses dos estudantes, o baixo engajamento pode aumentar. Isso pode ser um ponto a ser explorado em termos de práticas pedagógicas mais interativas e que conectem os alunos à cultura afro-brasileira de uma forma mais envolvente.

Outro ponto levantado foi a falta de materiais, pois é uma dificuldade considerada significativa por metade dos professores. Isso é indicativo de uma condição estrutural nas escolas, onde os recursos necessários para trabalhar de forma efetiva os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira estão em falta. Este dado também aponta que, sem materiais adequados, os professores enfrentam dificuldades em realizar atividades práticas e de criação artística com os alunos. A falta de recursos específicos, como materiais de arte que permitam uma vivência cultural rica, como objetos que remetam à arte africana e afro-brasileira, pode limitar muito o potencial da proposta pedagógica da Lei nº10.639/03. A solução pode envolver buscar parcerias com a comunidade, conseguir doações ou mesmo usar materiais alternativos de baixo custo, mas é claro que um suporte institucional seria crucial para superar essa barreira.

No entanto, indo de encontro com o que ficou evidenciado, a grande maioria (85,7%) indicou a falta de formação como o principal desafio. Este dado é extremamente relevante e sinaliza que, embora a Lei nº10.639/03 seja um marco importante na educação, os professores ainda não possuem o treinamento adequado para implementar suas diretrizes de forma eficaz.

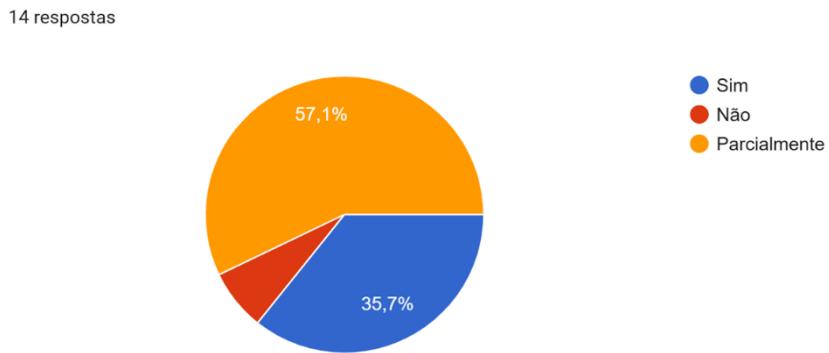
Então a falta de formação pode se traduzir em várias dificuldades, como o desconhecimento do conteúdo. Pois, muitos professores podem não estar completamente familiarizados com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que dificulta a abordagem adequada dessas questões nas aulas de arte.

Outro ponto relevante são os desafios pedagógicos, a implementação dessa Lei exige métodos específicos de ensino, muitas vezes diferentes daqueles que os professores já utilizam em suas práticas pedagógicas. A falta de estratégias didáticas para ensinar sobre temas de diversidade cultural pode ser uma barreira. Pois, professores que não se sentem preparados podem ter dificuldades em abordar o tema de forma confortável e segura, o que impacta diretamente na qualidade do ensino.

Essa questão sugere que as escolas e sistemas educacionais precisam investir em programas de formação continuada para os professores, especialmente na área de arte, com foco em História e Cultura Afro-Brasileira. A capacitação também pode ajudar os educadores a se sentirem mais confiantes e aptos a ensinar com profundidade e respeito, o que beneficiaria a implementação da Lei. Os dados mostram que os maiores obstáculos à implementação da Lei nº10.639/03 nas aulas de arte estão relacionados à falta de formação dos professores, seguida pela falta de materiais. Embora a falta de interesse dos alunos seja uma preocupação menor, ela ainda precisa ser monitorada para garantir que o ensino sobre a cultura afro-brasileira se torne cada vez mais relevante para os estudantes.

Para superar esses desafios, seriam necessárias ações mais estruturadas, como investimento em formação continuada para capacitar os professores, de modo que possam abordar a Lei nº10.639/03 com segurança e profundidade. Disponibilização de materiais adequados ou incentivo à criatividade dos educadores para superar a falta de recursos de maneira improvisada. Ações pedagógicas que busquem envolver os alunos de forma mais dinâmica e contextualizada com a cultura afro-brasileira e africana. Essas mudanças poderiam contribuir para uma implementação mais eficaz da Lei, tornando o ensino mais inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

**GRÁFICO 15.** Você sente que os alunos demonstram interesse e engajamento nas discussões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise desses dados sobre o interesse e engajamento dos alunos nas discussões acerca da história e cultura africana e afro-brasileira revela nuances importantes que merecem ser discutidas tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Os percentuais apresentados 57,1% dos respondentes afirmaram que os alunos demonstram interesse e engajamento *parcialmente*; 35,7% responderam que *sim*, os alunos demonstram esse interesse; 7,1% disseram que *não* há esse engajamento.

O dado mais expressivo refere-se à resposta "parcialmente", que aponta para um envolvimento oscilante ou condicionado a certos fatores. Isso pode indicar que o interesse dos alunos varia conforme as metodologias utilizadas, depende do contexto em que o conteúdo é inserido no currículo, pode também estar relacionado ao grau de identificação dos estudantes com os temas abordados, refletindo assim, uma possível lacuna entre a obrigatoriedade legal (Lei nº10.639/03) e a efetiva valorização dos conteúdos na prática pedagógica.

Apenas 7,1% relataram ausência de interesse dos alunos, o que pode ser visto como um dado positivo. No entanto, mesmo sendo uma minoria, esse número merece atenção, pois pode refletir, resistência de parte do corpo discente (ou mesmo do corpo docente e institucional) a temas relacionados à valorização da cultura afro, ausência de uma abordagem crítica ou

metodologicamente envolvente, falta de representatividade étnico-racial no ambiente escolar.

Em termos, os dados evidenciam que há um interesse parcial predominante, o que indica potencial de aprofundamento, mas também sinaliza a necessidade de maior intencionalidade pedagógica, formação docente e adequação metodológica. A análise reforça a importância de práticas educativas que não apenas cumpram o currículo de forma técnica, mas que estimulem a reflexão crítica, a valorização da identidade e o combate ao racismo estrutural, conforme previsto na Lei nº10.639/03.

A resistência ou a aparente falta de interesse dos alunos em temas relacionados à história e cultura afro-brasileira pode decorrer de múltiplos fatores, como a ausência de representatividade positiva no currículo, o racismo estrutural internalizado ou mesmo a forma como esses conteúdos são tradicionalmente abordados na escola. Diante desse cenário, os(as) professores relatam a adoção de práticas diversas e intencionais para superar essas barreiras.

Muitos(as) professores(as) destacam o uso de referências culturais familiares aos alunos, como músicas, vídeos, danças, movimentos artísticos e esportivos, como estratégias de aproximação entre o conteúdo curricular e o universo juvenil. Essa prática se fundamenta na proposta de currículo culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995), que defende a valorização da cultura do educando como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o/a Professor/a L diz o seguinte:

*“Busco aproximar os conteúdos da realidade deles, usando músicas, vídeos e referências culturais que eles conhecem.” “Começo trabalhando a música que faz parte do dia a dia deles.”*

Alguns relatos revelam uma postura docente centrada na escuta sensível e no respeito ao tempo de aprendizagem do estudante, especialmente diante da resistência. Essa abordagem está em sintonia com princípios da pedagogia dialógica<sup>7</sup> (Freire, 1996, p. 91), em que o diálogo não é apenas um método, mas

---

<sup>7</sup> Nesta parte do texto foi aberta uma exceção, pois Saviani (PHC) e Paulo Freire têm relações, mas há afastamentos também.

um caminho de construção conjunta do conhecimento. Sendo assim, o Professor(a) G diz que:

*“Tento ouvir com atenção, entender o que está por trás daquele comportamento e abrir espaço para que a turma também reflita junto”; “Se ainda assim o interesse não aparece, proponho uma atividade individual para casa [...] Isso costuma funcionar bem, porque tira a pressão da aula e dá espaço para a autonomia.”*

Outro eixo identificado é o esforço de demonstrar aos alunos que eles são parte da herança cultural africana presente na sociedade brasileira. Essa estratégia é fundamental para combater o racismo epistemológico e reconstruir uma identidade positiva em torno da afrodescendência. Como fala o professor(a) C *“Mostrar para esse aluno que somos herança cultural dos negros, desde língua, dança, música, esporte e arte.”* E o professor(a) D, *“Motivar os alunos a entender a história e os momentos históricos que levaram o povo afro-brasileiro a lutar contra tanta resistência da sociedade.”*

A diversidade de estratégias descritas demonstra uma prática docente comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação cidadã, crítica e identitária dos alunos. O uso de recursos culturais do cotidiano, a abertura ao diálogo e o respeito às trajetórias individuais mostram que é possível transformar resistências em oportunidades educativas. Além disso, essas ações vão ao encontro do que preconiza a Lei nº10.639/03, ao integrar o ensino da história e cultura afro-brasileira de forma significativa, crítica e engajadora.

O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte em Tubarão? Com base nas respostas apresentadas referente a este questionamento feito aos professores, é possível elaborar uma análise das propostas para melhorar a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Arte no município de Tubarão (SC). As sugestões revelam uma consciência crítica por parte dos(as) professores quanto aos desafios enfrentados e apontam caminhos concretos e coerentes com os princípios da educação antirracista.

Formação continuada e capacitação docente, pois a demanda mais recorrente é por cursos, oficinas, formações e capacitações voltadas às relações

étnico-raciais, com ênfase em práticas pedagógicas aplicadas ao ensino da arte. Isso demonstra uma consciência de que o simples cumprimento da lei não garante sua efetividade é necessário que os(as) professores estejam preparados(as) para trabalhar os conteúdos de maneira crítica, sensível e criativa. Pois os mesmos citam sentir a falta de “Capacitação.” “*Formação continuada para professores com foco em práticas antirracistas.*” “*Acredito que precisaria de capacitações para os professores sobre este assunto, para então levar o mesmo à sala de aula.*” Essa ênfase dialoga com estudos que defendem a formação de professores como pilar central da implementação da Lei nº 10.639/03 (Munanga, 2005; Gomes, 2012), sendo fundamental que haja políticas públicas que garantam acesso a essas formações de forma sistemática e territorializada.

Valorização da oralidade, da escuta e da presença de sujeitos negros na escola Um aspecto de grande riqueza trazido por alguns(as) docentes é o reconhecimento do valor da oralidade e da presença de sujeitos negros como agentes do saber. Essa estratégia vai além do conteúdo programático e busca a humanização do processo educativo, com base no contato direto com experiências de vida, saberes ancestrais e narrativas afrocentradas. A oralidade tem uma força imensa, especialmente nas culturas africanas e afro-brasileiras, trazer pessoas que vivem e conhecem profundamente essa temática artistas, educadores, representantes da comunidade negra para conversarem com os alunos. Essa proposta está em consonância com os princípios da pedagogia decolonial e da educação popular, que valorizam os saberes orais e a experiência vivida como fontes legítimas de conhecimento (Hooks<sup>8</sup>, 2013; Walsh, 2009).

Ações culturais e artísticas como estratégias pedagógicas, pois vários(as) docentes sugerem a realização de exposições, encontros musicais, oficinas,

---

<sup>8</sup> A inclusão de Bell Hooks se justifica por sua contribuição à construção de uma pedagogia crítica interseccional, voltada para o combate às opressões estruturais de raça, classe e gênero no espaço escolar. Embora seus trabalhos não tratem diretamente da Lei nº 10.639/03 ou do ensino de arte no Brasil, sua abordagem sobre a resistência dos estudantes racializados, a negação do saber negro no currículo e a importância do afeto, da escuta e da experiência na sala de aula oferece uma base teórica potente para compreender os desafios enfrentados por professores que tentam romper com pedagogias eurocentradas e coloniais (hooks, *Ensinando a transgredir*, 2013).

eventos interativos e apresentação de artistas locais, o que evidencia a compreensão de que o ensino da cultura afro-brasileira deve extrapolar os limites da sala de aula, promovendo vivências e experiências sensoriais e afetivas.

*Professor A: “Exposições, encontros musicais, atividades artísticas de vários tipos.”*

*Professor B: “Valorização de artistas negros locais em eventos escolares.”*

Essas práticas reforçam a potência da arte como mediadora do conhecimento histórico-cultural afro-brasileiro, atuando como forma de resistência, valorização identitária e construção de memória coletiva (Nascimento, 1989).

Criação e compartilhamento de materiais didáticos acessíveis, a necessidade de recursos pedagógicos também aparece como um fator limitador para a prática docente. A criação de um banco de materiais didáticos e audiovisuais acessíveis foi apontada como solução viável e de grande impacto, pois fornece suporte direto ao planejamento das aulas.

*Professor J: “Acredito que há um caminho promissor, desde que haja apoio institucional e investimento em formação e materiais. A geração atual está mais consciente e aberta ao diálogo, o que pode tornar a arte um espaço ainda mais potente para transformação social.”*

Além de democratizar o acesso a conteúdos específicos, essa proposta contribui para a produção e circulação de saberes afro centrados, combatendo a invisibilização da cultura negra nos materiais tradicionais.

Projetos interdisciplinares e espaços de troca entre professores, é outro ponto relevante é a sugestão de iniciativas coletivas e interdisciplinares, como projetos entre disciplinas e momentos de troca de experiências entre educadores. Tais ações promovem o fortalecimento da comunidade escolar e ampliam as possibilidades de abordagem da temática racial.

*Professor A: “Incentivo a projetos interdisciplinares.”*

*Professor B: “Um momento de troca de experiências, ideias de atividades práticas e oficinas voltadas à temática.”*

Essa perspectiva está alinhada com a ideia de que a educação para as relações étnico-raciais deve ser responsabilidade coletiva de toda a escola, e não apenas das áreas de História ou Artes (BRASIL, 2004).

As propostas apresentadas pelos(as) professores(as) de Arte do município de Tubarão revelam um olhar comprometido com a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03. A formação docente, o uso da arte como linguagem crítica, a valorização da oralidade e da presença negra na escola, bem como o fortalecimento de materiais e ações interdisciplinares, configuram-se como caminhos concretos e viáveis para uma prática pedagógica antirracista, plural e transformadora. A efetivação dessas propostas, no entanto, exige apoio institucional e políticas públicas específicas, que garantam condições reais para que os professores possam implementar essas ações de forma sistemática, contínua e com impacto significativo na formação dos alunos.

Você está convencido de que a educação das relações étnico-raciais tem efeitos benéficos no desenvolvimento cultural e educacional dos alunos? Qual é a razão dessa convicção? Com base nas respostas fornecidas, foi possível construir uma análise sobre a convicção de que a educação das relações étnico-raciais possui efeitos profundamente benéficos no desenvolvimento cultural, identitário e educacional dos alunos.

Promoção do respeito, da empatia e da valorização da diversidade, pois um dos argumentos mais recorrentes é a capacidade da educação étnico-racial de desenvolver atitudes de respeito, empatia e justiça nos alunos. Ao conhecerem outras histórias e culturas, os estudantes ampliam sua visão de mundo e tornam-se mais sensíveis à diversidade.

*Professor L: “Promove respeito, identidade e pertencimento, amplia a visão crítica dos alunos e combate o racismo estrutural.”*

*Professor N: “Desenvolve empatia, sensibilidade e senso de justiça.” “Respeito e compreensão só aumentam quando conhecemos melhor a cultura e a história dos nossos antepassados.”*

Essa perspectiva dialoga diretamente com autores como Bell Hooks (2013) e Nilma Lino Gomes (2012), que defendem a educação como prática de liberdade, capaz de romper com as lógicas de exclusão e invisibilização de saberes historicamente marginalizados.

Fortalecimento da identidade e do pertencimento, as respostas evidenciam que o ensino da história e cultura afro-brasileira contribui para a formação de identidades positivas, especialmente entre estudantes negros, que

passam a se ver representados no currículo escolar. A educação das relações étnico-raciais, portanto, atua como ferramenta de reconstrução da autoestima coletiva.

*Professor B: “A alegria de alunos que se sentem representados e respeitados.”.*

*Professor D: “Precisamos saber sobre nossa identidade, pois todos somos africanos.”*

*Professor J: “Leva à valorização da história dos povos de cultura afro-brasileira.”*

Esse fortalecimento identitário é fundamental para a equidade educacional, conforme defendem autores como Kabengele Munanga (2005), que aponta a importância de desfazer o eurocentrismo na educação brasileira.

Combate ao racismo estrutural e às discriminações na escola, os(as) professores(as) reconhecem que a presença efetiva da educação étnico-racial reduz episódios de racismo e preconceito no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma escola mais segura, democrática e inclusiva.

*Professor A: “A queda no nível de preconceito racial nas escolas.”*

*Professor C: “Diminui a discriminação, o racismo e demonstra que a cultura afro-brasileira é tão rica e expressiva quanto a de origem europeia.”*

*Professor G: “Isso transforma a escola num espaço mais justo, mais humano e verdadeiramente educativo.”*

Esses relatos se alinham com o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), que reforça a urgência de romper com práticas e estruturas racistas dentro da escola.

Ampliação do repertório cultural e desenvolvimento cognitivo, então outro ponto de destaque é a percepção de que o contato com a diversidade cultural afro-brasileira enriquece o repertório dos alunos, favorecendo não apenas o desenvolvimento cultural, mas também cognitivo e acadêmico.

*Professor B: “Esse conhecimento favorece desde a autoestima, o respeito, a empatia, a formação de identidade crítica e principalmente o repertório cultural.”*

*Professor B: “A arte é uma ferramenta poderosa para expressar essas narrativas e provocar reflexão.”.*

*Professor E: “Conhecer a história e a cultura de nossos antepassados regionais e nacionais.”*

Essa abordagem amplia os referenciais dos alunos e os prepara para pensar criticamente a sociedade, favorecendo a aprendizagem significativa e o desempenho escolar.

As manifestações dos(as) professores analisados demonstram convicção profunda na importância e nos efeitos transformadores da educação das relações étnico-raciais, especialmente no campo das Artes. Ao promover o respeito, fortalecer identidades, combater o racismo e enriquecer o repertório cultural, essa abordagem contribui de maneira decisiva para a formação integral dos estudantes. Trata-se de uma prática que vai além da legislação: é um compromisso ético e político com uma escola mais justa, plural e verdadeiramente comprometida com a diversidade cultural brasileira.

Você está convencido de que a educação das relações étnico-raciais tem efeitos benéficos no desenvolvimento cultural e educacional dos alunos? Qual é a razão dessa convicção? Com base nas respostas fornecidas, é possível construir uma análise sobre as perspectivas para o futuro do ensino de Arte em Tubarão, considerando a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira. Os depoimentos expressam uma visão crítica, porém esperançosa, e apontam caminhos concretos para a consolidação de uma prática pedagógica mais plural, representativa e transformadora.

Otimismo crítico e construção de uma educação mais plural Grande parte dos(as) docentes expressa uma visão positiva quanto ao futuro do ensino de Arte em Tubarão, desde que existam condições estruturais, como formação continuada, apoio institucional e políticas públicas efetivas. Há também o reconhecimento de que as novas gerações estão mais abertas ao diálogo e à diversidade, o que favorece a consolidação da educação antirracista nas artes.

*Professor N: “Acredito que há um caminho promissor, desde que haja apoio institucional e investimento em formação e materiais.”*

*Professor B: “Vejo com muito otimismo o futuro do ensino de arte em Tubarão, principalmente se conseguirmos dar mais espaço e visibilidade à história e à cultura africana e afro-brasileira dentro das escolas.”.*

*Professor C: “Acredito que boas [perspectivas], pois sempre que abordo esse tema, tenho um bom retorno dos alunos.”*

Essa postura demonstra esperança pedagógica<sup>9</sup> (Paulo Freire) aliada a um senso de realidade: o futuro depende da ação coletiva e intencional, não apenas da vontade individual dos educadores.

Ampliação e ressignificação do currículo de Arte é um ponto central nos relatos é a necessidade de revisar o currículo de Arte, de modo que ele contemple não apenas tradições eurocêntricas, mas também as expressões artísticas afro-brasileiras e africanas. Muitos(as) professores(as) relatam que, historicamente, essas produções foram invisibilizadas ou tratadas de forma secundária.

*Professor A: “Nas escolas, já há um espaço consolidado para a arte europeia e ocidental [...] Faltava ainda ampliar esse repertório e trazer, com a mesma importância, as vozes e as produções que vêm de outras raízes.”*

*Professor C: “Penso que deveria se pensar num currículo onde abordasse mais a cultura e a arte negra.”*

*Professor: N “Que possamos incluir este conteúdo, pois faz parte da nossa história.”*

No entanto, esse reconhecimento aponta para uma demanda decolonial no ensino de Arte, ou seja, a urgência de romper com narrativas únicas e abrir espaço para múltiplos saberes e estéticas, valorizando a arte como expressão da diversidade humana (Walsh, 2009; Quijano, 2005).

---

<sup>9</sup> A referência a Paulo Freire aqui se dá no sentido ético-político de sua noção de “esperança” como motor da ação transformadora. Embora a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tenha divergências teóricas em relação ao freirianismo — especialmente no que diz respeito à centralidade da mediação teórica e ao papel da escola como reproduutora da ideologia —, ambas compartilham o compromisso com a transformação social pela educação. A “esperança” em Freire, compreendida como atitude crítica e engajada, pode ser mobilizada na PHC desde que articulada a uma práxis fundamentada na ciência e na historicidade dos conteúdos escolares, conforme defende Saviani (2008).

Fortalecimento da identidade e da representatividade local, outro aspecto recorrente nas respostas é a importância de valorizar a história dos povos negros que contribuíram para a construção de Tubarão e da região sul de Santa Catarina. Essa abordagem conecta o ensino da arte com a identidade local e regional, promovendo pertencimento e valorização das raízes culturais afro-brasileiras.

*Professor A: “Da valorização dos negros que aqui habitam, a importância de se ter uma identidade africana e que esse povo também construiu essa cidade.”.*

*Professor B: “Uma melhor valorização desses povos que tanto saberes nos agregaram.”*

Então, a valorização da história local está alinhada com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que reforçam a necessidade de contextualizar os conteúdos no território e na vivência dos alunos.

Desafios estruturais e necessidade de formação continuada, algumas respostas também apontam desafios significativos, como a desmotivação dos alunos, a pressão por indicadores de desempenho escolar (como o IDEB) e a falta de preparo específico dos professores para abordar a temática com profundidade e sensibilidade.

*Professor H: “Desafiador.”.*

*Professor B: “Com a mudança da média global e a crescente preocupação com o IDEB, a atenção dos alunos ao desempenho escolar diminuiu [...] Isso compromete não só temáticas e componentes curriculares, mas toda a qualidade do ensino.”.*

*Professor E: “Acredito que com capacitação ela seja promissora.”*

A superação desses obstáculos depende, segundo os docentes, de capacitação sistemática, acesso a materiais pedagógicos e valorização da área de Arte no currículo escolar, garantindo que essa disciplina não seja marginalizada frente às exigências tecnicistas.

As perspectivas sobre o futuro do ensino de Arte em Tubarão, no que tange à inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, são construtivas, conscientes e esperançosas. Os(as) educadores(as) reconhecem a potência dessa abordagem para transformar a escola em um espaço mais plural, humano

e representativo, desde que haja investimento contínuo em formação, currículo e políticas públicas culturais e educacionais. A convergência entre o desejo de mudança e a consciência dos desafios revela um movimento pedagógico coletivo em construção, comprometido com a valorização da diversidade cultural e com o combate às desigualdades históricas por meio da arte.

Quais são suas perspectivas em relação ao futuro do ensino de arte em Tubarão, considerando a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira? Com base nas respostas fornecidas, é possível construir uma análise sobre as perspectivas para o futuro do ensino de Arte em Tubarão, considerando a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira. Os depoimentos expressam uma visão crítica, porém esperançosa, e apontam caminhos concretos para a consolidação de uma prática pedagógica mais plural, representativa e transformadora.

Otimismo crítico e construção de uma educação mais plural, grande parte dos(as) professores expressa uma visão positiva quanto ao futuro do ensino de Arte em Tubarão, desde que existam condições estruturais, como formação continuada, apoio institucional e políticas públicas efetivas. Há também o reconhecimento de que as novas gerações estão mais abertas ao diálogo e à diversidade, o que favorece a consolidação da educação antirracista nas artes.

*Professor C: “Acredito que há um caminho promissor, desde que haja apoio institucional e investimento em formação e materiais.”*

*Professor E: “Vejo com muito otimismo o futuro do ensino de arte em Tubarão, principalmente se conseguirmos dar mais espaço e visibilidade à história e à cultura africana e afro-brasileira dentro das escolas.”*

*Professor J: “Acredito que boas [perspectivas], pois sempre que abordo esse tema, tenho um bom retorno dos alunos.”*

Essa postura demonstra esperança pedagógica aliada a um senso de realidade, o futuro depende da ação coletiva e intencional, não apenas da vontade individual dos professores.

A ampliação e ressignificação do currículo de Arte é um ponto central nos relatos e tem a necessidade de revisar o currículo de Arte, de modo que ele conte com não apenas tradições eurocêntricas, mas também as expressões artísticas afro-brasileiras e africanas. Muitos(as) professores(as) relatam que,

historicamente, essas produções foram invisibilizadas ou tratadas de forma secundária.

*Professor B: “Nas escolas, já há um espaço consolidado para a arte europeia e ocidental [...] Falta ainda ampliar esse repertório e trazer, com a mesma importância, as vozes e as produções que vêm de outras raízes.”.*

*Professor D: “Penso que deveria se pensar num currículo onde abordasse mais a cultura e a arte negra.”.*

*Professor N: “Que possamos incluir este conteúdo, pois faz parte da nossa história.”*

Assim, esse reconhecimento aponta para uma demanda decolonial no ensino de Arte, ou seja, a urgência de romper com narrativas únicas e abrir espaço para múltiplos saberes e estéticas, valorizando a arte como expressão da diversidade humana (Walsh, 2009; Quijano, 2005).

Fortalecimento da identidade e da representatividade local, é um outro aspecto recorrente nas respostas é a importância de valorizar a história dos povos negros que contribuíram para a construção de Tubarão e da região sul de Santa Catarina. Essa abordagem conecta o ensino da arte com a identidade local e regional, promovendo pertencimento e valorização das raízes culturais afro-brasileiras.

*Professor F: “Da valorização dos negros que aqui habitam, a importância de se ter uma identidade africana e que esse povo também construiu essa cidade.”.*

*Professor G: “Uma melhor valorização desses povos que tanto saberes nos agregaram.”*

Então, a valorização da história local está alinhada com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que reforçam a necessidade de contextualizar os conteúdos no território e na vivência dos alunos.

Desafios estruturais e necessidade de formação continuada, são algumas das respostas que também apontam desafios significativos, como a desmotivação dos alunos, a pressão por indicadores de desempenho escolar (como o IDEB) e a falta de preparo específico dos professores para abordar a temática com profundidade e sensibilidade.

*Professor E: “Desafiador.”.*

*Professor B: “Com a mudança da média global e a crescente preocupação com o IDEB, a atenção dos alunos ao desempenho escolar diminuiu [...] Isso compromete não só temáticas e componentes curriculares, mas toda a qualidade do ensino.”.*

*Professor F: “Acredito que com capacitação ela seja promissora.”*

A superação desses obstáculos depende, segundo os docentes, de capacitação sistemática, acesso a materiais pedagógicos e valorização da área de Arte no currículo escolar, garantindo que essa disciplina não seja marginalizada frente às exigências tecnicistas.

As perspectivas sobre o futuro do ensino de Arte em Tubarão, no que tange à inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, são construtivas, conscientes e esperançosas. Pois, os(as) professores(as) reconhecem a potência dessa abordagem para transformar a escola em um espaço mais plural, humano e representativo, desde que haja investimento contínuo em formação, currículo e políticas públicas culturais e educacionais. A convergência entre o desejo de mudança e a consciência dos desafios revela um movimento pedagógico coletivo em construção, comprometido com a valorização da diversidade cultural e com o combate às desigualdades históricas por meio da arte.

Há algum comentário adicional que você gostaria de compartilhar sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte? Diante das respostas a essa pergunta, foi possível construir uma análise qualitativa sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Arte, evidenciando percepções, desafios e sugestões dos(as) professores(as). Os comentários revelam uma compreensão aprofundada da importância da lei, mas também apontam dilemas estruturais e caminhos para seu fortalecimento.

Podemos perceber a escola como espaço privilegiado (e às vezes único) para o debate antirracista, pois, diversos relatos destacam que a escola tem se configurado como um dos únicos espaços sociais onde os(as) alunos(as) têm contato com discussões sobre racismo, identidade negra e cultura afro-brasileira. Isso dá à escola uma responsabilidade ampliada, não apenas como transmissora de conhecimento, mas como formadora ética e cidadã.

*Professor A: “Muitas vezes é na escola o único lugar em que se têm espaço para discutir, aprender e contribuir com esse tema.”*

*Professor C: “Os alunos conseguem compreender o absurdo que é o racismo e o preconceito [...] em qualquer nível de ensino e em qualquer lugar.”*

Então, isso reforça o argumento de autores como Munanga (2005) e Gomes (2012), que indicam que o ambiente escolar precisa ser um espaço ativo na superação das desigualdades raciais, especialmente quando essas discussões são ausentes na esfera familiar ou comunitária.

Há uma crítica explícita à prática comum de abordar os conteúdos da Lei 10.639/03 apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), o que gera uma abordagem episódica e descontextualizada.

*Professor A: “É essencial que a lei seja tratada como parte integrante do currículo, e não apenas como uma pauta pontual em datas comemorativas.”*

*Professor B: “A diversidade precisa estar presente de forma contínua, crítica e respeitosa nas práticas pedagógicas.”*

Essa visão está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que destacam a importância da transversalidade e permanência dessa temática em todas as etapas e componentes curriculares. A análise sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Arte nas escolas estaduais de Tubarão evidencia avanços significativos, mas também aponta para desafios estruturais e pedagógicos que ainda precisam ser superados. A presença de práticas educativas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira demonstra o compromisso de parte das escolas com uma abordagem mais inclusiva e antirracista. No entanto, a ausência de dados consolidados, a limitação na formação continuada de professores e a carência de recursos didáticos adequados dificultam a consolidação de uma política educacional eficaz e permanente. É necessário que essas ações não se limitem a datas comemorativas ou a projetos pontuais, mas que sejam incorporadas de forma contínua e crítica no cotidiano escolar.

Portanto, o capítulo encerra apontando que a trajetória observada em Tubarão pode servir de modelo inicial, mas exige esforços contínuos para superar desafios estruturais, como a resistências institucionais, a escassez de

recursos didáticos e a fragilidade da formação docente especializada. Em consonância com as normas de 2004, recomenda-se que as escolas adotem a transversalidade efetiva, promovendo a Educação das Relações Étnico-Raciais em todas as disciplinas, com planejamento conjunto entre professores e gestores. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, plural e comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileiras, contribuindo para a promoção da equidade racial e o empoderamento identitário dos estudantes.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

A análise empreendida nesta dissertação acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de arte nas escolas estaduais da cidade de Tubarão (SC) possibilitou identificar um panorama rico em contradições, avanços e desafios, que refletem as complexas dinâmicas sociais, culturais e educacionais que permeiam a efetivação da educação de relações étnico-raciais (ERER) no contexto local. A pesquisa reafirma a centralidade dessa legislação para a construção de uma educação pública comprometida com a valorização da diversidade cultural brasileira, sobretudo ao reconhecer e integrar as histórias, culturas e contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar.

No capítulo 1, intitulado “Caminhos que nos levaram a Lei nº 10.639/03 e sua importância”, realizamos apontamentos sobre o processo de construção de uma educação antirracista no ensino de arte, assim como analisamos as DCNs sobre as leis para a educação de relações étnicos raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tanto em nível nacional, estadual e municipal, evidenciando seus avanços, tensões e desafios no campo educacional. Essa abordagem permitiu compreender a legislação não apenas como uma exigência legal, mas como um instrumento de reparação histórica e valorização de saberes e estéticas marginalizadas pelos currículos tradicionais.

Além da discussão normativa, buscamos enriquecer o referencial artístico e cultural apresentado ao longo do capítulo por meio da inserção de artistas afro-brasileiros e de suas obras, ampliando a compreensão sobre os modos plurais de fazer arte e de narrar experiências visuais a partir da perspectiva da diáspora africana. A valorização dessas produções foi estratégica para tensionar a hegemonia eurocêntrica ainda presente no ensino de arte e para demonstrar, de forma concreta, como é possível incorporar estéticas, histórias e memórias negras aos currículos escolares, contribuindo para uma educação mais inclusiva, representativa e socialmente comprometida.

A escolha metodológica e teórica sustenta a ideia de que o ensino de arte pode e deve desempenhar um papel protagonista na construção de uma pedagogia antirracista, ao possibilitar o contato com expressões artísticas que mobilizam identidades, ancestralidades e resistências. Assim, o capítulo inicial

não apenas ofereceu o alicerce legal e conceitual para o desenvolvimento da pesquisa, como também promoveu um deslocamento epistemológico importante no campo da arte/educação, ao valorizar referências afro-brasileiras historicamente invisibilizadas no contexto escolar.

No capítulo 2, denominado “Desafios e perspectivas para a Educação de Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de Arte”, tratamos sobre o racismo estrutural e seus reflexos na educação brasileira, assim como procuramos materiais didáticos para o ensino da arte e da cultura afro-brasileira e africana, nos currículos escolares. Partimos do entendimento de que o racismo, em sua dimensão estrutural, atravessa não apenas as relações interpessoais, mas também se manifesta nos conteúdos escolares, nos materiais didáticos, nas ausências de representatividade e nos próprios dispositivos de formação docente. A partir disso, discutimos os desafios concretos enfrentados pelos professores de arte no processo de implementação da Lei nº 10.639/03, evidenciando as lacunas formativas, a escassez de recursos pedagógicos específicos e as resistências que ainda permeiam o cotidiano escolar.

Neste mesmo capítulo, realizamos uma busca ativa por materiais didáticos e recursos pedagógicos que possibilitem o ensino da arte e da cultura afro-brasileira e africana de forma crítica e significativa. Essa investigação permitiu destacar a importância de repertórios que dialoguem com a realidade dos alunos e com as epistemologias negras, propondo abordagens mais inclusivas e comprometidas com a superação de práticas educativas excludentes. Ainda, ressaltamos a necessidade de que tais materiais sejam constantemente atualizados e contextualizados, de modo a refletir a pluralidade das expressões culturais da diáspora africana no Brasil.

Adicionalmente, buscamos compreender como as políticas públicas locais, especificamente no município de Tubarão (SC), têm se articulado à Lei nº 10.639/03. Para isso, realizamos o levantamento e análise de documentos institucionais, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), e mapeamos as ações e programas implementados pela rede estadual de ensino voltados à educação das relações étnico-raciais. Essa análise contribuiu para evidenciar tanto os avanços quanto as fragilidades da política educacional local, indicando

a urgência de um comprometimento mais efetivo e sistêmico com a valorização das identidades negras e com a promoção da equidade racial no ensino de arte.

Dessa forma, este capítulo não apenas reforçou os obstáculos enfrentados pelas instituições escolares e pelos docentes na operacionalização da lei, como também apontou caminhos possíveis para o fortalecimento de uma prática pedagógica antirracista, por meio da ampliação de políticas públicas, da produção e circulação de materiais didáticos adequados e da formação continuada de professores comprometida com a justiça social e a diversidade cultural.

No que tange aos avanços, foi possível verificar que a Lei nº 10.639/03, ao completar duas décadas de vigência, estabeleceu um marco legal imprescindível para o enfrentamento do racismo estrutural na educação, suscitando debates e políticas públicas que colocam em evidência a necessidade de uma revisão crítica do conteúdo e das práticas pedagógicas no ensino de arte. A incorporação da história e cultura afro-brasileira nas aulas de arte em Tubarão, mesmo que ainda incipiente em muitos aspectos, revela um movimento importante de valorização das identidades culturalmente marginalizadas, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e emancipatória nos estudantes.

No capítulo 3, intitulado “A jornada da Educação na implementação à luz da Lei nº 10.639/03 em Tubarão (SC)” apresentamos as respostas dos diretores e professores buscando compreender como as escolas estaduais de Tubarão incorporam a Lei. Nas respostas identificamos diversos elementos. Os resultados desta investigação evidenciam que essa incorporação não ocorre de forma homogênea nem isenta de dificuldades. O percurso dos professores revela que, apesar do reconhecimento formal da importância da lei, persistem desafios significativos em sua implementação cotidiana. Entre esses desafios, destaca-se a insuficiência da formação inicial e continuada específica para o ensino da temática étnico-racial no campo das artes, o que compromete a capacidade dos educadores de abordarem esses conteúdos com a profundidade e o rigor necessários. Muitos docentes relatam ausência de preparo adequado e materiais didáticos insuficientes ou inadequados, o que reforça uma prática pedagógica muitas vezes espontaneísta, celebrativa e pouco crítica.

Além disso, a pesquisa apontou que concepções equivocadas ainda permeiam o entendimento de alguns professores sobre o papel da educação na discussão das relações étnico-raciais, como demonstrado pela percepção de que tais debates seriam responsabilidade exclusiva de outras áreas do conhecimento ou de movimentos sociais. Essa resistência, muitas vezes velada, evidencia os efeitos do racismo institucionalizado e da naturalização das desigualdades, que continuam a impactar o ambiente escolar e a limitar a atuação docente.

Outro aspecto fundamental destacado nesta pesquisa é a importância da arte enquanto linguagem privilegiada para a mediação do conhecimento e da reflexão crítica sobre a diversidade cultural. Conforme a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), o ensino da arte deve ultrapassar o mero exercício estético e alcançar a dimensão política da educação, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade social e histórica. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 não pode ser compreendida como um conteúdo adicional ou marginal, mas como elemento transversal e estruturante do projeto educativo, que deve ser apoiado por políticas públicas integradas e consistentes.

No entanto, a reflexão sobre a implementação da lei em Tubarão também permite perceber as especificidades locais, que incluem a relação da comunidade escolar com as expressões culturais afro-brasileiras e africanas, e a necessidade de um diálogo entre a legislação federal e as políticas educacionais municipais e estaduais. A produção e disseminação de materiais pedagógicos contextualizados, bem como o investimento em formação continuada que articule teoria e prática, são medidas imprescindíveis para superar as barreiras identificadas.

À luz dessas constatações, esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento no campo da educação de relações étnico-raciais e do ensino da arte ao apresentar um diagnóstico aprofundado da realidade das escolas estaduais de Tubarão, que pode servir de base para formulação de estratégias e ações educativas mais eficazes e inclusivas. Além disso, reforça a importância da contínua reflexão crítica e do engajamento coletivo de educadores, gestores e formuladores de políticas na construção de uma escola pública antirracista, democrática e plural.

Por fim, reafirma-se que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 representa uma ação política e pedagógica fundamental para a desconstrução do racismo estrutural e a valorização das culturas afro-brasileiras no contexto escolar. A arte, nesse processo, desempenha papel crucial como instrumento de resistência, reconhecimento e transformação social, desde que apoiada por uma formação docente qualificada e por uma política educacional comprometida. Assim, a continuidade das investigações e a ampliação das ações de formação e apoio pedagógico são imperativos para que a educação em Tubarão e em outras localidades brasileiras cumpra seu papel de promover a justiça racial e a igualdade de oportunidades para todos.

A partir dos resultados e reflexões trazidos por essa pesquisa, é possível propor uma série de novas investigações que deem continuidade e aprofundem os debates iniciados. Como estudos comparativos das redes de ensino, formação docente sobre ERER, análise de materiais didáticos e recursos pedagógicos, percepções estudantis sobre a cultura afro-brasileira no ensino de arte, práticas pedagógicas exitosas no ensino de arte com foco étnico-racial. Podendo ser articuladas em programas interdisciplinares e também dialogar com áreas como sociologia da educação, políticas públicas, antropologia, história da arte e estudos culturais. Além disso, elas respondem diretamente às lacunas e potencialidades reveladas na dissertação.

Como proposição para pesquisas futuras, sugerimos o aprofundamento das análises sobre os materiais didáticos utilizados no ensino da arte com enfoque na temática étnico-racial, especialmente no que diz respeito à representatividade, abordagem crítica e atualização das obras e conteúdos selecionados. É essencial que se investigue como esses materiais vêm sendo produzidos, distribuídos e apropriados no cotidiano escolar, considerando suas potencialidades e limitações no processo de ensino-aprendizagem voltado à valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Além disso, recomendamos a ampliação de estudos empíricos que contemplem entrevistas com professores de arte de diferentes regiões do país, a fim de compreender de forma mais abrangente como a Lei nº 10.639/03 tem sido efetivamente incorporada nas práticas pedagógicas. Essas escutas docentes podem fornecer pistas valiosas sobre estratégias, resistências, lacunas

formativas e experiências exitosas, contribuindo para a construção de políticas públicas mais eficazes e alinhadas às realidades das escolas.

Outro eixo promissor para novas investigações refere-se à análise dos cursos de formação continuada oferecidos aos profissionais da educação em níveis municipal, estadual e federal. É fundamental compreender tanto os conteúdos abordados quanto as metodologias adotadas nesses espaços formativos, avaliando se estão, de fato, promovendo uma reflexão crítica e consistente sobre as relações étnico-raciais, ou se ainda reproduzem perspectivas pontuais e descontextualizadas. Portanto, pesquisas que avancem sobre essas temáticas poderão colaborar para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente antirracista, plural e comprometida com a transformação social, contribuindo também para o aprimoramento da formação docente e da prática pedagógica no ensino de arte.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Marxismo e questão étnico-racial: desafios contemporâneos** / Maria Beatriz Costa Abramides (org.) - São Paulo: EDUC, 2021. P.162

ALEIJADINHO. **Jesus carregando a cruz.** 1779 Disponível em: <<https://revistacasaejardim.globo.com/Casa-e-Jardim/Arquitetura/noticia/2022/10/aleijadinho-vida-e-obra-do-artista-e-arquiteto-brasileiro.html>> Acessado em 15/05/2024

ALMEIDA, Silvio. **O que É Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, UDESC, 2015.

AMÉRICO, Pedro. “Independência ou Morte” (1888). [https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%A3cia\\_ou\\_Morte\\_%28Pedro\\_Am%C3%A9rico%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%A3ncia_ou_Morte_%28Pedro_Am%C3%A9rico%29) Acesso em: 12 jun. 2025

ANGELO, Renata Diniz. **A colônia holandesa sob o olhar de Albert Eckhout e Frans Post; Arte colonial no Recife do século XVII.** Pós Graduação em História da Cultura e da Arte da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2010.

AUXILIADORA, Maria. Sem título (Candomblé), (1968). <https://projetoafro.com/artista/maria-auxiliadora/> Acesso em: 09 abr. 2025

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. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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”. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da 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, 2004.

CAMPOS, Deny. **Violência nas escolas de SC atinge média de 21 casos por dia em 2024; o que prevê a legislação?** <https://ndmais.com.br/seguranca/violencia-nas-escolas-de-sc-teve-quase-8-mil-casos-em-2024/> Acessado em 26/05/2025

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. 1995. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod\\_resource/content/1/Candido%20%20Direito%20à%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20%20Direito%20à%20Literatura.pdf) Acesso em 09 de março de 2023, às 13:51h

CANCLINI, N.G. **A socialização da arte: Teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 1980.

CARLOTA MIRES, Anna Carolina. **O ARTISTA NEGRO NA ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES:O Legado de Estevão da Silva.** Orientadora: Patricia Leal Azevedo Corrêa. 2019. 35 f. TCC (Graduação) - Curso: Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12246/1/ACCMires.pdf> Acessado em: 07 abr. 2025.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. 216 p.

CERQUEIRA, Flávio. "Amnésia", (2015). <https://domigaleria.com.br/artigo/entrevistas/3> Acesso em: 07 mai. 2025

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15<sup>a</sup> ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995

CONDURU, Roberto. Arte Afro-Brasileira. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

CRUZ, Yhuri. "Frente e verso do santinho de Anastácia Livre" (2019). <https://journals.openedition.org/horizontes/8581> Acesso em 10 abr. 2025

DEBRET, Jean-Baptiste. “Vendedoras viajantes no Rio de Janeiro em 1827” – (1827).  
<https://www.art.com/products/p36986803312-sa-i9604726/jean-baptiste-debret-travelling-saleswomen-in-rio-de-janeiro-in-1827.htm?epik=dj0yJnU9Y0FydzNqejdYTURha3lSUWlZHBhQV9aVDBYS1RkdDQmcD0wJm49ZU9oRzJtcHBETDFHbVFLbXpRRWgxZyZ0PUFBQUFBR2YtU05v>  
Acesso em: 28 mai. 2025

DEBRET, Jean-Baptiste. “ Negra com tatuagens vendendo cajus”. 1827. [Google Arts&Culture](#) Acesso em: 04 abr. 2025

DEBRET, Jean-Baptiste. “Aplicação do Castigo do Açoite”. (1830). <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/46413/32783> Acesso em: 15 abr. 2025

DEBRET, Jean-Baptiste. “**Um jantar brasileiro**”, (1827) Acesso em: 02 abril de 2025  
<https://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 - Publicação Original  
Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado em  
20/06/2024

DOMENICO et.al, **Histórias para ninar gente grande**. Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: 2019.

DECRETO N° 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado em 20/06/2024

DECRETO N° 7.031-A, DE 6 DE SETEMBRO DE 1878 - Publicação Original Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>> Acessado em 20/06/2024

DUARTE, Newton. **Educação e sociedade: pressupostos da pedagogia histórico-critica.** Campinas: Autores Associados, 2001.

ECKHOUT, Albert. “Mulher Africana” (1641) <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24488/mulher-africana> Acesso em: 20 mai. 2025.

EXÉQUIAS de Camorim. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/88653-exequias-de-camorim>. Acesso em: 08 de abril de 2025. Verbete da Encyclopédia.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FELINTO, Renata “Quadro da série Afro-Retratos”, (2010) <https://arapuru.com.br/arte-e-transformacao-uma-entrevista-com-renata-felinto/> Acesso em: 01 jun. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.* Publicado em: 11 jan. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/a-lei-ndeg-10-639-na-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FURTADO, Igor. “*O Poder da Trava que Ora*”, Ventura Profana, (still). Igor Furtado (2021) <https://artequeacontece.com.br/evento/sala-de-video-ventura-profana-no-masp/> acessado 10 abril de 2025

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-critica.** Campinas SP: Autores associados, 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GOMES, Flávio dos Santos; LAUREANO, Jaime; SCHUWARCZ, Lilia Moritz. **Encyclopédia Negra.** São Paulo, Companhia das Letras, 2021.

GONZAGA, Sérgius. **Magliani: A solidão do corpo.** Catálogo de exposição na Pinacoteca Aldo Locatelli, 2013.

H, Sérgio Adriano. Série “Palavras Tomadas Ordem e Progresso – Direto das Obrigações” (2018). <https://projetoafro.com/artista/sergio-adriano/> Acesso em: 25 mai. 2025

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. Ensino de Arte e educação emancipatória face à arte contemporânea. **Revista do programa de Pós-graduação em Arte da UnB** V.14, n°2/ julho/ dezembro de 2015. Brasília, p.221.

IASI, Mauro. Ideologia, quer uma para viver?. IN\_ **Ensaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEITE, José Roberto Teixeira. **Negros, pardos e mulatos na pintura e na escultura brasileira do século XVIII**. In: ARAÚJO, Emanoel (org.). A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Imesp/Imprensa Oficial, 2010.

LEITÃO, Juliana Oliveira; DUARTE, Newton. **Ensino de arte e pedagogia histórico-critica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e19208, 2024.

LEITE, José Roberto Teixeira. **Pintores negros do Oitocentos**. São Paulo: MWM Motores Diesel Ltda./Indústria Freios Knorr Ltda., 1988.

**LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.)> Acessado em 24/06/2024

MAGLIANI, Lídia. “**Sem título**” (1981) . <https://blogueirasnegras.org/silencios-rompidos-a-hipersexualizacao-da-mulher-negra-na-obra-de-maria-lidia-magliani/> Acesso em: 09 abr. 2025

MATTIUZZI, Michelle. ”**Experimentando o vermelho em dilúvio**”. (2013). <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/people/musa-michelle-mattiuzzi/> Acesso em: 15 mai. 2025

MOÇAMBA, Jota. “**A ferida colonial ainda dói, vol. 6: vocês nos devem videoinstalação**” (2017) <https://site.videobrasil.org.br/exposicoes/galpaovb/agorasomostodxsnegrxs/artistas/jota> Acesso em: 20 mai. 2025

MONTEIRO, Firmino. **Exequias de Camorim**, (1879). <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/88653-exequias-de-camorim> Acesso em: 08 abr. 2025

NASCIMENTO, Abdias. **Oxum em Êxtase** Abdias Nascimento (1975), (Foto: Museu de Arte Negra Ipeafro). <https://select.art.br/abdias-nascimento-exposicao-como-ponto-riscado/> Acesso em: 05 jun. 2025.

NETO, Pereira. “**O pranteado artista Estêvão Silva**”, Revista Ilustrada, (1891). [https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A3o\\_Silva#/media/Ficheiro:Pereira\\_Netto - O pranteado artista Estev%C3%A3o\\_Silva.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A3o_Silva#/media/Ficheiro:Pereira_Netto - O pranteado artista Estev%C3%A3o_Silva.jpg) Acesso em: 19 mai. 2025

NÓGUE, Diogo.“**Se não hoje, quando?II**” 2024 @diogonogueart Acessado em: 08 mai 2025.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIVA, Douglas. "Terceiro Mundo" 2022. @\_douglaspaiva Acessado em 08 mai 2025

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. **Oposição entre as lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise?** SER Social, Brasília, v. 19, n. 41, p. 275-295, jul.-dez./2017.

MARCELINO, Fabiana Teixeira; SILVA, Lenina Lopes Soares. **É Possível o Marxismo encampar a luta antirracista? Discussões sobre as cotas raciais na educação profissional**. In: Anais do Colóquio nacional e colóquio internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral. Anais...Natal (RN) IFRN, 2021.

Mattos, N. C. S. B. de. (2019). **ARTE AFRO-BRASILEIRA: CONTRAPONTO DA PRODUÇÃO VISUAL NO BRASIL**. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 11(27), 165–183. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/670>

MELO, Christianne P. O. **O papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem da arte na educação infantil**. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville: Ed. Grafville Impressos, 2003.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier. A indissociabilidade entre as lutas antirracista e anticapitalista: aproximações necessárias. In: **Marxismo e questão étnico-racial : desafios contemporâneos** / Maria Beatriz Costa Abramides (org.) - São Paulo : EDUC, 2021. 162 p.

MUNANGA, K. (2012). **NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso?** *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 4(8), 06–14. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>

MESTRE, Didi. **Èyè Kan.** 1993 Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi/obras>> Acessado em 15/05/2024 às 14:46

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2<sup>a</sup> edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **Oxum em Êxtase.** 1975 Disponível em: <<https://select.art.br/abdias-nascimento-exposicao-como-ponto-riscado/>> Acessado em 15/05/2024 às 20:08

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica.** São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte Brasileira no Século XIX.** 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RABELO Fernando. “Abdias do Nascimento” Folhapress. <https://www.elfikurten.com.br/2015/06/abdias-do-nascimento.html> Acesso em: 17 jun. 2025

REZENDE, Priscila. “Bombril”, (2019). <https://projetoafro.com/artista/priscila-rezende/> Acesso em: 09 fev. 2025

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: pátria grande.** Porto Alegre: Guanabara, 1986.

ROSA, Maria Cristina da. **Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10.639/2003.** 2011. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROSALES, Harmonia. **O Nascimento de Oxum.** 2017 Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento279716/brasil-500-mostra-do-redescobrimento-negro-de-corpo-e-alma>> Acesso 14 mai. 2024

ROSÁRIO, Arthur Bispo do. *Grande Veleiro*, Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro, Brazil. [Arthur Bispo do Rosário: The Embroidered Life | DailyArt Magazine](#) Acessado em: 08 mai 2025

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018. 56 p.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demeval. **Escola e Democracia.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Corpo encarnado: ensaios para uma pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Estevão. “Natureza-Morta,, 1891. <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2014/12/30/estev%C3%A3o-roberto-da-silva> Acesso em: 25 abr. 2025

SILVA, J. (2020). **Políticas de inclusão e diversidade nas escolas brasileiras**. Revista Brasileira de Educação, 25(3), 123-145.

UJIIIE, Nájela Tavares. **Teoria e Metodologia do ensino da arte**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

VIEIRA 2019. **'Índios, negros e pobres': bandeira de desfile campeão da Mangueira** <https://oglobo.globo.com/cultura/indios-negros-pobres-bandeira-de-desfile-campeao-da-mangueira-vira-peca-de-museu-24857486> Acessado EM: 07 ABR. 2025.

PAULINO, Rosana. **Paredes da Memória**. 1994 Disponível em: <<https://mujeresmirandomujeres.com/rosana-paulino-maria-emilia-sardelich-presentacion/>> Acessado em 15/05/2024

MARQUES, Fabrício. **Aleijadinho, Barroco de corpo e alma**. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/10/30\\_barroco\\_especial\\_aleijadinho.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/10/30_barroco_especial_aleijadinho.html)> Acessado em 23/06/2024

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Apontamentos da arte africana e afro-brasileira contemporânea: políticas e poéticas**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2021.

COSTA, Timotheo da. **Retrato de Menino** Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra21005/retrato-de-menino>> Acessado em 05/11/2024

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GESTORES

### **Questionário Gestores Escolares**

1. Segundo a demografia escolar, quantos alunos negros e pardos compõem atualmente a população estudantil da Escola?

2. A escola inclui diretrizes de ações relacionadas à promoção da igualdade racial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)?

Sim

Não

Parcialmente

3. Existem projetos específicos na escola que visam promover a inclusão, diversidade e reconhecimento das contribuições de diferentes grupos étnicos, incluindo pessoas negras?

Sim

Não

4. A escola tem conhecimento de casos de agressões ou discriminação racial entre os alunos?

Sim

Não

Parcialmente

5. Em caso afirmativo, como a escola aborda essas situações e quais medidas são tomadas para prevenir futuros incidentes?

Conversa com alunos e Pais

Orientações psicológicas

Orientações pedagógicos

Boletim de ocorrência

Encaminhamento ao conselho tutelar

Palestras de conscientização racial

6. Como a escola aborda a promoção da consciência racial e da sensibilidade entre os alunos e professores? Existem atividades específicas ou programas de formação relacionados a esse tema?

Cursos e oficinas ofertados pelos pares

Cursos e online oferecidos pela SED/SC

- Cursos presenciais ofertados pela SED/SC
- Projeto Indisciplinares
- Produções de cartazes
- Caixa de escuta/sugestões anônimas

## APENDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

### Questionário para Professores de Arte da Rede Estadual de Tubarão

2. Idade:
3. Tempo de experiência como professor de arte:
4. Escola onde leciona:

#### Seção 1: Conhecimento da Lei 10.639/03

5. Você está familiarizado com a Lei 10.639/03, que determina a inclusão da história e cultura Africana e afro-brasileira no currículo escolar?
 

(  )Sim  
(  )Não
6. Em caso afirmativo, como você descreveria seu nível de conhecimento sobre essa lei?
 

(  )Pouco conhecimento  
(  )Razoável conhecimento  
(  )Conhecimento avançado

#### Seção 2: Implementação da Lei nas Aulas de Arte

7. Em que medida você acredita que a Lei 10.639/03 está sendo incorporada nas aulas de arte nas escolas estaduais de Tubarão?
 

(  )Em grande medida  
(  )Parcialmente  
(  )Em pouca medida  
(  )Não sei
8. Você utiliza conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas de arte? (Sim/Não)
9. Se sim, poderia compartilhar exemplos de como esses conteúdos são incorporados nas suas aulas?

#### Seção 3: Desafios e Obstáculos

10. Quais desafios você enfrenta ao tentar implementar a Lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas de arte? (Por exemplo, falta de materiais, resistência dos alunos, falta de capacitação, etc.)
11. Você sente que os alunos demonstram interesse e engajamento nas discussões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?
 

(  )Sim  
(  )Não  
(  )Varia
12. Como você lida com situações em que os alunos demonstram resistência ou falta de interesse? Quais estratégias você utiliza para superar esses obstáculos?

#### Seção 4: Perspectivas e Melhorias

13. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a implementação da Lei 10.639/03 nas aulas de arte em Tubarão?
14. Você acredita que a educação das relações étnico-raciais tem impactos positivos no desenvolvimento cultural e educacional dos alunos? Por quê?

**15.** Quais são suas perspectivas em relação ao futuro do ensino de arte em Tubarão, considerando a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira?

**Considerações Finais:**

**16.** Há algum comentário adicional que você gostaria de compartilhar sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas aulas de arte?

Muito obrigado por participar deste questionário. Suas respostas são fundamentais para a pesquisa e para o aprimoramento do ensino de arte em Tubarão.

Você está familiarizado com a Lei 10.639/03, que determina a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar?

**ANEXOS**

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE ARTE EM TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

**Pesquisador:** JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 87379225.5.0000.0118

**Instituição Proponente:** Centro de Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.589.014

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão da Pesquisa: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE ARTE EM TUBARÃO (SC): DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, do CENTRO DE ARTES- CEART - CURSO MESTRADO PROFARTES

Pesquisador Responsável: JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO

Profª. Dra. Valéria Metroski de Alvarenga

Participantes da pesquisa: 60 pessoas - (21 Gestores Escolares - Questionários e 39 Professores de Arte - Questionários).

Pesquisa virtual - Será previamente marcada a data e horário para a realização da entrevista através de questionário utilizando o Google Forms.

Protocolo analisado sob as Resoluções 510/16 e 674/22.

#### Metodologia Proposta:

Este estudo está dentro da linha de pesquisa do PROFARTES (UDESC): Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes. Esta linha volta-se para as relações entre as abordagens teóricas e metodológicas relativas ao ensino das Artes Visuais, além de seus desdobramentos midiáticos. Concentram-se nessa linha estudos dedicados ao recorte metodológico e

**Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

experimental das práticas em sala de aula. Opto por uma pesquisa de caráter qualitativo onde os dados obtidos irão provocar interpretações que não podem ser quantificados, delineando assim a abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2000, p. 21-22), *“a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa,*

*nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.”*

Então, esta abordagem qualitativa é importante pois busca compreender aspectos subjetivos e complexos, indo além da simples contagem de dados. A citação de Minayo reforça essa ideia, explicando que a pesquisa qualitativa se dedica a questões específicas e se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser facilmente mensurados. Um primeiro momento será feito uma revisão bibliográfica abrangendo a Pedagogia histórico-crítica. Em um próximo momento serão selecionadas fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos, dissertações teses assim como documentos oficiais relacionados à implementação da Lei nº 10.639/03 e a abordagem da cultura afro-brasileira no ensino da arte dentro da PHC. Para isso utilizaremos bases de dados como Scielo, Google

acadêmico, CAPES, bibliotecas digitais assim como livros físicos. Para as instituições envolvidas a devolutiva do trabalho será a dissertação publicada e para os participantes, será organizada o feedback, após a conclusão da pesquisa com a disponibilização da dissertação publicada e apresentação em um encontro promovido pela Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

#### Tamanho da Amostra no 60

cultural nas escolas, promovendo um ensino que inclua as contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes. Contribui para o combate ao racismo estrutural, pois a pesquisa possibilita o mapeamento dos desafios enfrentados na implementação da lei e revela como a ausência de práticas pedagógicas voltadas à cultura afro-brasileira perpetua o racismo estrutural. A análise pode auxiliar na proposição de ações afirmativas e inclusivas para mitigar esses efeitos no ambiente escolar. Ajuda no fortalecimento da identidade dos alunos, sendo assim, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino de artes tem o potencial de fortalecer a identidade dos alunos negros, oferecendo uma representação positiva e mais ampla de suas origens, e ajudando-os a se verem como parte integrante da sociedade. Por tanto, a melhoria nas práticas pedagógicas ao apontarem os desafios enfrentados pelos professores na implementação da lei, a pesquisa oferece subsídios para a formação continuada dos docentes, incentivando práticas mais inclusivas e culturalmente sensíveis. Podendo também contribuir para políticas públicas, pois a análise

**Endereço:** Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

crítica dos dados coletados pode ser utilizada para aprimorar as políticas educacionais em relação ao ensino de arte e à promoção da igualdade racial, influenciando decisões de gestores escolares e autoridades governamentais. Sensibilizando assim, a comunidade escolar ao divulgar os resultados e a promoção de debates sobre o tema nas escolas podem

sensibilizar a comunidade escolar como um todo, incluindo gestores, professores, alunos e pais, para a importância de um ensino inclusivo e representativo. A pesquisa não apenas explora os aspectos educacionais e culturais da aplicação da Lei nº 10.639/03, mas também promove uma reflexão mais ampla sobre a equidade e a justiça social no ambiente escolar, abrindo espaço para mudanças estruturais significativas.

#### Metodologia de Análise de Dados:

A análise de dados para esse projeto, que investiga a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte das escolas estaduais de Tubarão (SC), será conduzida de maneira qualitativa, conforme a metodologia apresentada. Antes de começar a coleta de dados primários, uma revisão abrangente da literatura e de documentos oficiais será feita. Isso ajudará a fornecer o contexto teórico e histórico para compreender o problema da

pesquisa. As fontes incluirão livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos sobre a Lei nº 10.639/03, bem como sobre a pedagogia afro-brasileira e o racismo estrutural. Esses dados fornecerão uma base sólida para a análise subsequente.

A pesquisa qualitativa coletará dados por meio de entrevistas com professores de arte e gestores escolares em Tubarão, além de questionários aplicados via Google Forms. As entrevistas individuais com professores e gestores fornecerão informações detalhadas sobre o conhecimento deles em relação à Lei nº 10.639/03, suas percepções sobre o ensino da arte afro-brasileira, os desafios enfrentados e as possíveis soluções. Serão coletadas também informações sobre as experiências práticas, conhecimentos prévios e como esses profissionais percebem o impacto da Lei na cultura e educação dos alunos. Os dados coletados por meio das entrevistas e dos questionários serão transcritos e analisados com base na análise de conteúdo. De acordo com Moraes (1999), essa abordagem permitirá descrever sistematicamente e interpretar as mensagens dos entrevistados. Durante essa análise, serão identificados temas emergentes, padrões e discrepâncias nas respostas. Esses temas podem incluir, por exemplo, as barreiras institucionais ou pedagógicas para implementar a lei, a falta de formação adequada sobre cultura afro-brasileira ou as dificuldades em adaptar o currículo. A análise será comparada com a revisão teórica, o que permitirá identificar lacunas de

**Endereço:** Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

conhecimento e pontos de convergência entre a teoria e a prática. Para a categorização e interpretação dos resultados, as respostas serão categorizadas de acordo com os principais objetivos do estudo, como o nível de implementação da lei, os desafios e as possibilidades encontradas, e as percepções sobre a cultura afro-brasileira no ensino de arte. A análise dos dados irá destacar as diferenças entre as escolas, caso existam, e possíveis correlações entre as experiências e formações dos professores e gestores em relação à implementação da Lei nº 10.639/03. Será feito um cruzamento dos dados coletados com os conceitos de racismo estrutural e pedagogia crítica para interpretar como a implementação da Lei contribui ou não para a redução das desigualdades raciais nas escolas. Após a análise dos dados, será possível elaborar conclusões a respeito dos desafios e sucessos na implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte. Com base nas conclusões, o projeto pretende também fornecer propostas práticas para melhorar o ensino de arte afro-brasileira e africana, tanto para a formação continuada de professores quanto para as práticas pedagógicas no contexto escolar. Essas conclusões e propostas serão reunidas em um relatório para contribuir com a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e efetivas em Tubarão, conforme mencionado.

Essa análise qualitativa, centrada nas percepções e experiências dos professores e gestores, será fundamental para oferecer uma visão profunda dos desafios estruturais e pedagógicos relacionados à implementação da Lei nº 10.639/03 e seu impacto cultural e educacional nas escolas de Tubarão.

**Cronograma de Execução:**

Questionário 10/07/202502/06/2025

**Orçamento Financeiro:**

MATERIAIS GRÁFICOS DIGITAIS R\$ 400,00Capital

DESLOCAMENTO PARA ENTREVISTAS R\$ 500,00Custeio

EVENTOS E SEMINÁRIOS R\$ 1.500,00Outros

MATERIAIS DE PESQUISA E LIVROS R\$ 1.000,00Capital

PRODUÇÃO DE RELATÓRIO FINAL PARA

GESTORES E ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

R\$ 800,00Capital

Total em R\$ R\$ 4.200,00

**Endereço:** Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar os desafios enfrentados e apresentar possibilidades no ensino da arte em Tubarão (SC), considerando a implementação da Lei nº 10.639/03, que determina a inclusão da história e cultura Africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Objetivo Secundário:

Mapar os caminhos que levaram a lei nº 10.639/03 elencando aspectos do racismo estrutural e da luta antirracista. Analisar o conhecimento e a compreensão dos professores de arte em Tubarão em relação a implementação da Lei nº 10.639/03 em seus 20 anos. Identificar os desafios e as possibilidades para o ensino da arte afro-brasileira e africana nas escolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A discussão sobre as questões étnico-raciais pode trazer à tona traumas relacionados a vivências de racismo e exclusão social. Para gestores e professores que já foram afetados por essas experiências, a reflexão sobre o tema pode provocar emoções intensas, como raiva, tristeza ou ansiedade. Podendo também, quando a implementação da lei não é eficaz, pode ocorrer um impacto psicológico negativo para os professores e gestores afro-brasileiros, que podem sentir que sua história e cultura não estão sendo adequadamente reconhecidas e respeitadas. Podendo gerar sentimentos de inferioridade e desvalorização. Cansaço Psicoemocional dos Professores, que não têm formação adequada para lidar com o tema de forma sensível podem sofrer um desgaste psicológico, resultando em stress ou burnout, ao tentarem educar sobre questões complexas sem o suporte necessário. Pode haver, conflito de valores, decorrente resistência de algumas partes da comunidade escolar à mudança de abordagem pode gerar tensões morais. Por exemplo, algumas pessoas podem acreditar que a inclusão dessas disciplinas viola seus valores pessoais ou crenças culturais, o que pode causar divisões no ambiente escolar.

Benefícios:

A pesquisa sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de arte das escolas estaduais de Tubarão (SC) oferece uma série de benefícios, tanto para o campo da educação quanto para o desenvolvimento social. Pois, traz a valorização da cultura afro-brasileira e africana, ao investigar a aplicação da lei, o estudo contribui para a conscientização e a valorização da

**Endereço:** Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

diversidade cultural nas escolas, promovendo um ensino que inclua as contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes. Contribui para o combate ao racismo estrutural, pois a pesquisa possibilita o mapeamento dos desafios enfrentados na implementação da lei e revela como a ausência de práticas pedagógicas voltadas à cultura afro-brasileira perpetua o racismo estrutural. A análise pode auxiliar na proposição de ações afirmativas e inclusivas para mitigar esses efeitos no ambiente escolar. Ajuda no fortalecimento da identidade dos alunos, sendo assim, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino de artes tem o potencial de fortalecer a identidade dos alunos negros, oferecendo uma representação positiva e mais ampla de suas origens, e ajudando-os a se verem como parte integrante da sociedade. Por tanto, a melhoria nas práticas pedagógicas ao apontarem os desafios enfrentados pelos professores na implementação da lei, a pesquisa oferece subsídios para a formação continuada dos docentes, incentivando práticas mais inclusivas e culturalmente sensíveis. Podendo também contribuir para políticas públicas, pois a análise crítica dos dados coletados pode ser utilizada para aprimorar as políticas educacionais em relação ao ensino de arte e à promoção da igualdade racial, influenciando decisões de gestores escolares e autoridades governamentais. Sensibilizando assim, a comunidade escolar ao divulgar os resultados e a promoção de debates sobre o tema nas escolas podem sensibilizar a comunidade escolar como um todo, incluindo gestores, professores, alunos e pais, para a importância de um ensino inclusivo e representativo. A pesquisa não apenas explora os aspectos educacionais e culturais da aplicação da Lei nº 10.639/03, mas também promove uma reflexão mais ampla sobre a equidade e a justiça social no ambiente escolar, abrindo espaço para mudanças estruturais significativas.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora respondeu ao Parecer Consustanciado n. 7.522.681, emitido em 4 de Abril de 2025.

A Carta resposta da pesquisadora atendeu às pendências.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos apresentados:

- projeto básico - PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_
- projeto detalhado - Projeto.pdf
- Carta\_Resposta\_assinado.pdf

**Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências da primeira versão:

1 - Inserir no projeto básico da Plataforma Brasil como equipe de pesquisa a Dra. Valéria Metroski de Alvarenga. **PENDÊNCIA ATENDIDA**

2 - Inserir Folha de rosto com dados do pesquisador e do Diretor Geral do centro preenchidas (nome/responsável, cargo/função, cpf) e assinados. **PENDÊNCIA ATENDIDA**

3 - Incluir no quadro "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro" em "Intervenções a serem realizadas" entrevista e questionário (se for o caso).

**PENDÊNCIA ATENDIDA**

4 - Detalhar a metodologia da proposta, no projeto básico: a) forma de recrutamento dos participantes da pesquisa, b) forma de envio do TCLE e do roteiro/modelo do questionário/entrevista para os participantes da pesquisa (se online, link a ser enviado), c) tempo de duração do preenchimento do questionário/entrevista, e) forma de guarda e descarte dos documentos da pesquisa (presencial ou online). **PENDÊNCIA ATENDIDA**

5 - Incluir todas as etapas da pesquisa no cronograma: referencial teórico, coleta de dados, a análise de dados, publicação, defesa). **PENDÊNCIA ATENDIDA**

6 - - Para as instituições envolvidas a devolutiva do trabalho será a dissertação/tese e o artigo publicado, e, para os participantes, como será organizada o feedback, após a conclusão da pesquisa (artigo, folder, composição musical, portfólio, podcast, e/ou redes sociais: facebook, instagram, youtube entre outras). Descrever na metodologia do projeto básico e detalhado com procederá em relação à divulgação dos resultados da pesquisa aos participantes.

**PENDÊNCIA ATENDIDA**

Não encontrando outros óbices éticos, protocolo de pesquisa aprovado.

**Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A Equipe Assessora APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2515006.pdf	19/05/2025 15:27:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/05/2025 15:26:32	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_assinado.pdf	19/05/2025 15:24:26	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	18/03/2025 16:03:49	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	17/03/2025 23:11:26	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/03/2025 23:10:35	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
Orçamento	Despesas.pdf	17/03/2025 23:10:22	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito

**Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-7881

**E-mail:** cep@udesc.br

Continuação do Parecer: 7.589.014

Outros	Questionarios.pdf	17/03/2025 23:07:39	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
Declaração de concordância	Comite.pdf	17/03/2025 23:05:51	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	17/03/2025 23:05:35	JANAINA MARTINS DE SOUZA EUFRASIO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 23 de Maio de 2025

---

Assinado por:  
Renan Thiago Campestrini  
(Coordenador(a))

## A T E S T A D O

Atestamos que **Janaina Martins de Souza Eufrasio**, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizou, em 18 de agosto de 2025, a defesa do trabalho de conclusão do mestrado intitulado **“Implementação da lei nº 10.639/03 no ensino de Arte em Tubarão (SC): desafios, perspectivas e o impacto na educação de relações étnico-raciais”**, que foi considerado aprovado pela banca examinadora.

Florianópolis, 18 de agosto de 2025.

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloise Baurich Vidor**  
Coordenadora do PROF-ARTES

### Banca Examinadora:

Dra. Valéria Metroski de Alvarenga

Presidente/Orientadora

Dra. Maristela Müller

Avaliadora – UDESC

Dra. Janine Alessandra Perini

Avaliadora – UFMA



Código para verificação: **LR84S3I0**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

 **HELOISE BAURICH VIDOR** (CPF: 129.XXX.298-XX) em 22/07/2025 às 15:41:56  
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:42:01 e válido até 30/03/2118 - 12:42:01.  
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwMDQ5MTFfNDkxM18yMDI1X0xSODRTM0kw> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00004911/2025** e o código **LR84S3I0** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.