REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

CULTURA VISUAL E INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

VISUAL CULTURE AND INTERSECTIONALITY IN HIGH SCHOOL: ETHNIC-RACIAL REPRESENTATIONS AND GENDER DISSIDENCE IN VISUAL ARTS EDUCATION

Linguística & Letras e Artes • 26/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795572505

Célia Rodrigues[1]

Sislandia Maria Ferreira Brito[2]

RESUMO

O texto apresenta estudos, considerações e relatos de uma investigação concluída, intitulada *O ensino das artes visuais no ensino médio: proposições para um currículo intercultural a partir das relações étnico-raciais e de gênero*. A pesquisa foi desenvolvida com as/os estudantes do Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida, em Casa Nova-BA. Como objetivos, buscou-se fomentar a inclusão e a visibilidade das contribuições de mulheres negras artistas no ensino de arte, o combate ao racismo e à desigualdade de gênero, bem como a valorização e o fortalecimento das identidades das pessoas negras. Organizaram-se proposições de práticas de ensino a partir da arte produzida por mulheres negras, tais como Renata Felinto, Ana das Carrancas, Castiel Vitorino Brasileiro, Rosana Paulino, entre outras. A investigação construiu-se, também, com as contribuições teóricas de Barbosa (2007, 2014), Freire (1996), Kilomba (2019), Richter (2003), Louro (1997), Almeida (2021), Munanga (2005), entre outros. Foram realizados estudos em documentos normativos, a exemplo da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Os dados vivenciados, investigados e analisados foram sistematizados e resultaram na elaboração de um caderno pedagógico — material de apoio consolidado enquanto proposta efetiva para o currículo da escola.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Mulheres Negras; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The text presents studies, considerations, and reports from a completed investigation entitled *The teaching of visual arts in high school: propositions for an intercultural curriculum based on ethnic-racial and gender relations*. The research was carried out with

students at Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida, in Casa Nova-BA. Its objectives were to foster the inclusion and visibility of Black women artists' contributions to art education, combat racism and gender inequality, and value and strengthen Black identities. Teaching practice propositions were organized around the artwork of Black women such as Renata Felinto, Ana das Carrancas, Castiel Vitorino Brasileiro, Rosana Paulino, among others. The investigation also drew upon the theoretical contributions of Barbosa (2007, 2014), Freire (1996), Kilomba (2019), Richter (2003), Louro (1997), Almeida (2021), Munanga (2005), among others. Documentary studies were conducted on legal frameworks such as Law No. 11,645, of March 10, 2008, which mandates the inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in schools. The experienced, investigated, and analyzed data were systematized and resulted in a pedagogical workbook—a support material established as an effective proposal for the school's curriculum.
Keywords: Arts Teaching; Black Women; Ethnic-Racial Relations.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto discute proposições para o ensino das Artes Visuais na perspectiva das relações étnico-raciais e de gênero no Ensino Médio, a partir do estudo de trabalhos artísticos de mulheres negras e de outros desdobramentos, como estudos sobre gênero, feminismo, racismo e práticas artísticas. O trabalho origina-se de uma investigação concluída no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

Nessa direção, a pesquisa desenvolveu-se a partir de uma proposta para o ensino das Artes Visuais tendo a Abordagem Triangular como orientação teórico-metodológica, em uma perspectiva

interdisciplinar. Os processos investigativos foram realizados no contexto das aulas de Arte no Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida, em Casa Nova-BA, com duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, entre os anos de 2022 e 2023.

A investigação teve como objetivo geral buscar possibilidades de desenvolvimento de um ensino das Artes Visuais intercultural, a partir do estudo das relações étnico-raciais e de gênero no Ensino Médio, no referido colégio. Como objetivos específicos, buscou-se: inserir no ensino das Artes Visuais o estudo das relações étnico-raciais e de gênero e o combate ao racismo; e realizar experiências de ensino-aprendizagem a partir da utilização da Abordagem Triangular como orientação teórico-metodológica, sob uma perspectiva intercultural.

Os processos desenvolvidos na investigação foram de natureza qualitativa e tiveram como método de pesquisa a A/r/tografia, que é uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) inserida no campo qualitativo. Rita Irwin, uma das estudiosas dessa vertente, define esse método como "Pesquisa Viva", "[...] porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas" (Irwin, 2013, p. 29).

Segundo a autora supracitada, o a/r/tógrafo (o investigador que utiliza o método a/r/tográfico) pode lançar mão tanto dos métodos tradicionais da pesquisa quanto explorar outras formas: "[...] podem usar as formas qualitativas de coletar dados das ciências sociais (levantamentos, coleta de documentos, entrevistas, observação participante, etc.) e, frequentemente, também se interessam por histórias de vida, lembranças e fotografias" (Irwin, 2013, p. 29). Dentre

as formas de levantamento de dados mencionadas por Irwin (2013), a narrativa autobiográfica foi uma das estratégias de coleta utilizadas nesta investigação, bem como a adoção de uma escrita mais fluida, em primeira pessoa na maior parte do texto.

2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GÊNERO: TESSITURAS ENTRE IDENTIDADES PESSOAL E DOCENTE

Como se constitui a identidade das pessoas negras? Essa é uma reflexão e uma questão para a qual tenho buscado resposta desde que tomei consciência de minha negritude. Recordo-me da primeira vez em que me identifiquei como negra diante de outras pessoas. Já era adulta, e foi algo estranho e desconfortável perceber os olhares das pessoas ao meu redor e imaginar que pensavam: "você não é negra!".

Pessoas com a pele mais clara tendem a ser questionadas quando se identificam como negras, ainda que apresentem traços fenotípicos característicos — apesar de esse não ser o único requisito para ser negro. Como afirma Silva (2018, p. 136), "[...] a negritude não é um status, uma posição, mas sim um movimento de afirmação e reconhecimento das raízes africanas". Dessa forma, a identidade se constrói, sobretudo, a partir do envolvimento com as lutas por direitos e reconhecimento das pessoas negras na sociedade. A autora apropria-se de uma definição do ativista Steve Biko sobre o que significa ser negro, a qual considero relevante trazer para este trabalho:

> *Ser negro não é uma questão de pigmentação – ser negro é o reflexo de uma atitude mental; – Não basta descrever-se como negro, para dar início à emancipação; é preciso comprometer-se consigo mesmo no sentido de lutar contra todas as forças que tentam usar sua negritude como uma estampa que marca como um ser humano subserviente (Biko, 1995, p. 537 apud Silva, 2018, p. 136).*

Considero essa definição importante, sobretudo no sentido de unir lutas. A população negra já sofre uma carga muito grande de exclusão; portanto, não convém criar no movimento negro uma disputa sobre quem é mais negro, quem tem a pele mais retinta ou mais traços fenotípicos. Certamente, precisamos considerar que a pele mais retinta implica uma vulnerabilidade ainda maior nos casos de racismo; contudo, como já afirmado, o movimento precisa unir forças e, por isso, definições que nos aproximem são fundamentais.

Filha de pai negro e mãe branca, herdei os traços do meu pai. O que hoje é motivo de orgulho para mim, na infância e na adolescência tornou a minha vida um tanto mais difícil do que seria caso não os tivesse, pois era vista como feia e sempre comparada a crianças brancas. Dessa forma, identifico-me especialmente com Neusa Santos Souza, psiquiatra, psicanalista e estudiosa da temática da identidade de pessoas negras em seu livro *Tornar-se negro*. No trecho a seguir, ela apresenta uma situação (a análise de um paciente) que considero similar à minha e à de tantas outras pessoas:

> *A marca da diferença começava em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: "o negro é diferente". Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá. Assim é que, para se afirmar ou para se negar, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado; não lhe cabe simplesmente ser — há que estar alerta. Não tanto para agir, mas, sobretudo, para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente (Souza, 2021, p. 56).*

A partir dessas e de outras análises, é possível notar que a pessoa negra parece estar constantemente em um limbo em relação à sua identidade: não tem uma identidade própria consolidada, tampouco a referência de uma identidade branca lhe serve. Isso não pode ser atribuído a uma falha individual, mas sim à sociedade em que está inserida, a qual a submete ao racismo, à falta de reparação que permita a ascensão social e à ausência de referências positivas a respeito de sua ancestralidade. Na verdade, há uma dificuldade muito grande para que pessoas negras se conectem com a sua ancestralidade.

E na escola? Quais experiências uma pessoa negra pode vivenciar que contribuam para o seu processo de aceitação ou que a levem a negar completamente sua identidade? É preciso reconhecer que a escola é uma instituição racista, assim como a sociedade, e reproduz os comportamentos sociais por meio de suas normas e regras, conforme afirma Almeida (2021, p. 47):

> *Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente — com todos os conflitos que lhe são inerentes —, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.*

No âmbito escolar, as/os estudantes enfrentam a violência racista de forma silenciosa, sendo frequentemente silenciadas/os quando relatam tais ocorrências, o que acaba reforçando a falsa ideia de que não há racismo dentro dos muros da escola. As práticas educacionais também contribuem para a manutenção desse quadro. Isso ocorre devido a uma crença generalizada de que a instituição de ensino está isenta dessas questões, conforme apontado por Gomes (2005, p. 146):

> *Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.*

Cabe ressaltar, com base nas discussões apresentadas por Nilma Lino Gomes, que não se trata unicamente de má vontade docente em relação ao trabalho com tais questões, mas, principalmente, de falta de preparo e de sensibilidade. Não adquirimos, ao longo da formação inicial, as competências necessárias para a abordagem das questões raciais; logo, as ações dentro da escola ficam à mercê da iniciativa pontual de algumas docentes mais sensíveis ou engajadas.

Tampouco há uma movimentação intensificada por parte das esferas estaduais e municipais no sentido de capacitar o corpo docente. Para ilustrar, em oito anos de atuação na rede estadual da Bahia, apenas em 2022 foi ofertada uma formação em nível de especialização com vagas voltadas aos docentes da rede na perspectiva das relações étnico-raciais e de gênero.

3. QUESTIONAR E PROBLEMATIZAR: AÇÕES NECESSÁRIAS PARA MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM ARTES

Os estudos da investigação tiveram duas perspectivas complementares: as práticas de ensino de Arte na escola a partir da inclusão da produção artística de mulheres negras — abarcando discussões sobre questões raciais e de gênero — e a revisão da própria prática docente.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: de que maneiras as questões étnico-raciais e de gênero poderiam ser trabalhadas nas aulas de Artes no Ensino Médio, a partir da Abordagem Triangular e na perspectiva da interculturalidade, no Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida?

Ademais, foram consideradas outras questões secundárias, tais como: de que forma o ensino de Arte pode contribuir para a

construção, a aceitação e o fortalecimento da identidade de gênero e étnico-racial das/os estudantes? Como esse ensino pode ser trabalhado na perspectiva da Lei nº 11.645/2008, inserindo os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira? Como pode ser desenvolvida uma educação feminista e antirracista?

Para compreender melhor a necessidade da inserção dos estudos das relações étnico-raciais no currículo escolar, faz-se necessário abordar duas leis importantes que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. A primeira é a Lei nº 10.639, sancionada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003 — que completou mais de duas décadas de vigência. Essa legislação determinou o acréscimo dos artigos 26-A, 79-A e 79-B na LDB, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o que abrange "[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (Brasil, 2003, art. 26-A, § 1º).

Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou mais uma vez a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório também o estudo sobre os povos indígenas e a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos. O artigo 26-A passou, então, a vigorar com o seguinte texto:

> *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2020, p. 21).*

É importante salientar que a luta pela inclusão dos estudos acerca da população negra percorreu um longo caminho e deu-se, sobretudo, a partir das mobilizações do movimento negro por direitos e inclusão social, muito anteriores a esses marcos legais. Santos (2005, p. 21) comenta que essa mobilização existe desde o fim da escravidão, inicialmente pelo direito de acesso à educação formal:

> *Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração socioeconômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização.*

Como afirma o autor, desde o fim da escravidão a população negra demonstrava interesse em receber uma educação adequada que lhe possibilitasse a ascensão social, desdobrando-se, consequentemente, na luta por outros direitos, como o reconhecimento identitário. O autor aborda algumas problemáticas referentes à implementação da Lei nº 10.639/2003, as quais refletem desafios presentes ainda hoje, passadas mais de duas décadas de sua criação:

> *A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores (Santos, 2005, p. 21).*

Assim, como não há uma fiscalização efetiva acerca do cumprimento da legislação — o que também se aplica à Lei nº 11.645/2008 —, tampouco uma preparação sólida nos cursos de nível superior para a aplicação da lei nas disciplinas prioritárias, torna-se difícil a sua efetiva implementação nas escolas.

4. PROCESSOS INVESTIGATIVOS: REALIZAR E AGIR

Os processos de desenvolvimento da investigação nas turmas selecionadas deram-se no contexto das aulas de Arte, ao longo de 12 encontros divididos em seis semanas, com duas aulas semanais de 50 minutos de duração.

Para que se possa melhor compreender as escolhas teórico-metodológicas adotadas, apresento uma breve discussão sobre a Abordagem Triangular e a interculturalidade no ensino de Arte. Começo por explicar o que a professora Ana Mae Barbosa,

sistematizadora dessa proposta, define por Abordagem Triangular: "A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende" (Barbosa, 2014, p. XXXIII). Tampouco deve ser entendida como uma metodologia engessada, apesar de ter sido intitulada, a princípio, de Metodologia Triangular.

A Abordagem Triangular, segundo Barbosa (2014), surgiu do esforço de superação de um ensino de arte colonial para um ensino pós-moderno e decolonial. Definindo-a como uma triangulação pós-colonialista do ensino de Arte no Brasil, a autora explica que:

> *A Abordagem Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (Barbosa, 2007, p. 33-34).*

Contudo, em escritos posteriores, como na revisão de 2014 do livro *A imagem no ensino da arte*, após analisar diversas apropriações feitas por professores e pesquisadores, Ana Mae Barbosa concluiu que alguns ajustes eram necessários na forma de representação. A autora afirma que a:

> *[...] metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver (Barbosa, 2014, p. XXXIII).*

A autora esclarece que os processos não se limitam a uma forma única de trabalho com a Abordagem Triangular, como um roteiro linear a ser seguido que se inicie obrigatoriamente com a criação (fazer artístico), seguindo para a leitura da obra de arte e a contextualização; pode-se trabalhar em qualquer ordem. O que não pode ocorrer é a redução do processo a apenas duas ações — por exemplo, restringir-se à criação e ao ver objetos de arte, ou apenas ao ver e à contextualização —, o que descaracterizaria a proposta. Não se trata de uma camisa de força normativa, porém, sem a articulação das três ações, a aprendizagem em Arte dar-se-ia de forma limitada.

Barbosa (2014) aponta como possibilidade de leitura de imagem aquela utilizada por ela nas atividades experimentais da Abordagem Triangular no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), a qual "[...] envolvia a análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos" (Barbosa, 2014, p. 39). Ou seja, contemplava o estudo dos elementos básicos da linguagem visual na composição e nos significados da imagem, considerando a assimilação do receptor, o emissor, o produto, o processo, entre outros aspectos. No entanto, há variados níveis e formas de leitura dos quais o professor pode se apropriar e utilizar em sua própria prática.

As questões culturais estão presentes de forma constante nas práticas que se desenvolvem a partir da Abordagem Triangular, fazendo-se necessárias diante da diversidade existente nas escolas — sobretudo na escola pública, onde diferentes grupos identitários se inter-relacionam.

Assim, torna-se fundamental compreender os termos utilizados para designar as práticas educacionais que se propõem a abordar a diversidade cultural no espaço escolar, sendo *multiculturalismo*, *pluriculturalidade* e *interculturalidade* os mais recorrentes. Segundo Barbosa (2007), os termos *multiculturalismo* e *pluriculturalidade* designam a coexistência, o mútuo entendimento e as relações harmoniosas e pacíficas entre os diversos grupos. No entanto, essa aparente harmonia e convivência pacífica pode não significar, de fato, relações equitativas; dito em outras palavras, pode até haver uma relação de tolerância formal, contudo, sem o conhecimento profundo e a valorização da cultura do outro, é possível que os diferentes tipos de preconceito sejam apenas mascarados.

Já a *interculturalidade*, como mencionam Barbosa (2007) e Walsh (2005), designa a interação ativa entre as diferentes culturas, o que compreende o ato de conhecer e participar, quando for possível e aceitável, da cultura do outro. Podem ocorrer conflitos e tensionamentos nesse processo, o que faz parte do ato de interagir com um mundo que nos é inicialmente desconhecido ou alheio. Catherine Walsh (2005, p. 10-11, tradução nossa) define a interculturalidade como:

> *- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.*
> *- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência destas com as diferenças.*
> *- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.*
> *- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.*
> *- Uma meta a alcançar.*

Apresentados esses conceitos, é possível perceber que as práticas interculturais são aquelas que efetivamente possibilitam uma educação voltada para a valorização das diferenças, sobretudo no que diz respeito à partilha horizontal de saberes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das práticas e dos estudos desenvolvidos ao longo desta investigação, considero que ainda há um longo caminho a percorrer no âmbito da educação para as relações étnico-raciais na escola. Como demonstrado ao longo do texto, o transcurso de mais de vinte anos de vigência da primeira lei que tornou obrigatório esse ensino ainda não foi suficiente para que todas as instituições escolares vivenciem uma educação consolidada nessa perspectiva.

Na escola em que atuo, o desenvolvimento desta pesquisa configurou-se como um trabalho pioneiro. Anteriormente, com exceção de ações pontuais no dia 20 de novembro — Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra —, a temática não estava inserida de modo orgânico na realidade das aulas. Com a conclusão do estudo e a elaboração do caderno pedagógico, essa discussão passou a integrar o cotidiano das aulas de Arte e já tem reverberado em atividades interdisciplinares desenvolvidas em conjunto com professoras de outros componentes curriculares.

Assim, constatei que é plenamente possível desenvolver o trabalho sobre as questões de gênero e as relações étnico-raciais dentro do componente curricular Arte, sem que isso signifique a exclusão da produção artística de outros grupos, hegemônicos ou não. Faz-se necessário refletir, incomodar, provocar o pensamento crítico e fazer emergir certos preconceitos e atitudes racistas até então mascarados.

Durante uma aula em que eu abordava o conceito de racismo estrutural, um estudante — um rapaz branco e extremamente religioso — tentou me silenciar ao afirmar que pessoas brancas sofriam de "racismo reverso". Em outro momento, durante as discussões sobre o protagonismo de mulheres negras na luta pela libertação de pessoas escravizadas, ele sugeriu que eu deveria citar a Princesa Isabel; ao tentar argumentar, percebi que o seu propósito era, de fato, afrontar a condução da aula. Porém, várias estudantes, ao perceberem a atitude do colega, iniciaram um debate fundamentado para contrapor seus argumentos, o que evidenciou que muitas jovens já não aceitam de forma passiva posturas que visam negar o racismo e silenciar as mulheres.

O que busco desvelar, ao relatar essas experiências e concluir este estudo, é que o processo de empoderamento pessoal e teórico permitiu-me ter forças para não me deixar intimidar ou silenciar em sala de aula. E isso só foi possível graças à tomada de consciência de minha própria negritude e à compreensão do poder transformador que exercemos na formação e na vida de nossas/os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394/1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 27-35.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación.** Lima: Ministerio de Educación del Perú: UNICEF, 2005. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 18/11/2026.

---

[1] Professora de Arte pela rede estadual da Bahia no Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida, Casa Nova/BA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Mestranda em Artes no PROF-ARTES - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7723461287077612. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Professora do Departamento de Educação e do PROF-ARTES - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri/URCA. Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Sevilla/Espanha e Universidade de São Paulo/USP/BR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3148-0054. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6424351527948480. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.