

UMA HISTÓRIA, MUITAS MEMÓRIAS: epistemicídios na educação das artes visuais no Brasil

ONE STORY, MANY MEMORIES: epistemicide within visual art education in Brazil

UNA HISTORIA, MUCHAS MEMORIAS: epistemicidios en la educación de las artes visuales en Brasil

Clarissa Lopes Suzuki

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir brevemente a respeito do colonialismo presente na história oficial do ensino da arte no Brasil e as implicações formativas para aqueles que não têm suas histórias narradas. No desenvolvimento do texto, tecemos diálogos com alguns conceitos que fundamentam as reflexões pertinentes à perspectiva decolonial latino-americana e a ideia de epistemicídio fundamentada por Sueli Carneiro.

Abstract: This paper aims to briefly reflect on the colonialism present in the official history of art education in Brazil and its formative implications for those who do not have their stories told. In the development of the article, we dialogue with some of the concepts that support reflections on the Latin American's decolonial perspective and the epistemicide idea based on the work of Sueli Carneiro.

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar brevemente sobre el colonialismo presente en la historia oficial de la enseñanza del arte en Brasil y las implicaciones formativas para aquellos que no cuentan sus historias. En el desarrollo del texto, tejemos diálogos con algunos conceptos que apoyan las reflexiones pertinentes a la perspectiva decolonial latinoamericana y la idea del epistemicidio basado en los trabajos de Sueli Carneiro.

Palavras-chave: decolonialidade; epistemicídio; educação das artes visuais; Lei 11.645/08.

Keywords: decoloniality; epistemicide; visual arts education; Law 11.645/08.

Palabras claves: decolonialidad; epistemicidio; educación de las artes visuales; Ley 11.645/08.

INTRODUÇÃO

Uma menina e sua mãe passaram por uma estátua que retratava um homem europeu dominando um leão com as próprias mãos. A menina parou, olhou intrigada e disse: "Mamãe, alguma coisa está errada com esta estátua. Todo mundo sabe que um homem não seria capaz de dominar um leão". A mãe lhe respondeu: "Mas querida, lembre-se de que foi o homem quem construiu a estátua".

Conforme relatado por Katie G. Cannon, 1985.

Esta epígrafe consta na introdução do artigo "Epistemologia feminista negra" de Patrícia Hill Collins (2019, p.139) com a intenção de orientar o conteúdo do texto a partir da constatação de quem controla as estruturas de validação do conhecimento ocidental, os temas, os paradigmas e as epistemologias do trabalho acadêmico. Seguiremos o mesmo caminho.

No campo da educação formal das artes visuais no Brasil, a produção eurocêntrica e estadunidense sempre estiveram no centro das práticas e das teorias, seja nos livros de História da Arte – que apresentam o conceito de arte europeia como universal – ou nos livros didáticos escolares, organizados pela lógica da *colonialidade do saber*, que é uma estratégia da modernidade europeia para afirmar suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, invisibilizando e silenciando os sujeitos do Sul global - que produzem “outros” e tantos conhecimentos - reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais, por pertencerem a outra raça (Quijano, 2005). No contexto brasileiro, isso significou, principalmente, a negação dos saberes, das memórias e das histórias dos nossos povos originários e dos povos negros.

A história do ensino da arte registrada em livros e as imagens que a acompanham derivam de uma certa seleção orientada por um padrão hegemônico de conhecimento, como afirma Boaventura de Sousa Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p. 23).

E qual a implicação formativa da subalternização epistemológica em um território onde mais da metade da população tem ancestralidade negra e indígena?

Para fazer frente a esta indagação, iniciaremos esta reflexão a partir da breve história oficial do ensino da arte no Brasil, reproduzida em livros autorais, pesquisas acadêmicas, livros didáticos e paradidáticos e nos documentos oficiais que orientam a educação básica (BRASIL, 1998; Barbosa, 2010).

Esta única história começa com a vinda da Missão Artística Francesa, no século XIX, que instaurou metodologias sistematizadas de ensino das artes visuais, e, anteriormente, com o processo de catequização e difusão da cultura cristã, marcada pelos valores europeus. Linearmente, essa história segue contada por meio dos traços populares do barroco brasileiro e, apesar de desenvolver características advindas da mestiçagem do povo, da mão e do saber afro-brasileiro e indígena, afirma-se que foi guiada pelo cristianismo português e, depois, pela imposição da estética neoclássica francesa, pois “Todos os membros da Missão Francesa eram de orientação determinantemente neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte” (BARBOSA, 2010, p. 18).

Desde o princípio da história do Brasil, com o roubo das terras dos povos originários pelos colonizadores, houve disputas pelo legado artístico, cultural e educacional que foi sendo tensionado com a imposição de valores éticos e estéticos europeus. E apesar dos cruzamentos entre culturas, estabeleceu-se um processo de invisibilização dos sujeitos e dos seus saberes, principalmente daqueles marginalizados pelo conceito de raça, como os povos negros e os povos indígenas. Essa estratégia colonial foi nomeada pelos autores decoloniais¹ como *colonialidade do ser*. Segundo Walsh,

La colonialidad del ser se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (lo que Cesaire llama la “coisificación”, algo que no sucedió en la misma forma con los pueblos indígenas) y que, en cierta manera, aún continúa. De hecho, la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad: a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado (2007, p.29).

Essa invisibilização promove além de apagamentos sociais - individuais e coletivos - a manutenção da ideologia da monoculturalidade e, portanto, da monoepistemologia - que sustenta os epistemicídios - pois é a ideologia hegemônica eurocentrada que continua prevalecendo nos espaços sociais institucionalizados, como escolas e universidades.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

¹ São os autores latino-americanos que compunham o grupo “Modernidade/Colonialidade” no começo dos anos 2000. As figuras centrais desse grupo são os intelectuais acadêmicos: Enrique Dussel, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, entre outros.

Ou seja, segundo Sueli Carneiro, pesquisadora e militante do movimento negro, a educação é um *locus* fundamental para que os epistemicídios se reproduzam e se mantenham como estratégia de exclusão e invisibilidade daqueles que não se enquadram na normatividade exercitada pela hegemonia branca e ocidental. E apesar de todo projeto de extermínio das existências dos povos negros e indígenas, as resistências se mantêm no exercício social e político dentro dos terreiros, nas rodas de samba, nos bailes funks, nos porancys, nas igrejas, nos churrascos de laje, nas aldeias, dentro das escolas...

É pelas reflexões críticas provocadas pela consciência histórica da existência dos epistemicídios que apontamos os seguintes questionamentos: assumindo a diversidade cultural e epistêmica que compõe o povo brasileiro, onde está essa diversidade nas aulas de Arte? Será que os livros didáticos de arte dedicam a quantidade devida de páginas aos 305 povos indígenas e suas formas de produção cultural e artística? E em relação à diversidade estética e as estruturas visuais da produção afro-brasileira? E mesmo considerando que nos últimos anos houve um crescente interesse sobre as artes indígenas e afro-brasileiras, há um acompanhamento dessas criações e recriações dotadas de notáveis especificidades histórico-culturais como há das artes contemporâneas institucionalizadas - as consideradas universais - nas aulas de Arte? Partindo do princípio de que a maioria dos referenciais culturais e artísticos que circulam nas salas de aula do país e estão presentes nos materiais didáticos são as produções consagradas pelo pensamento dominante e aceitas pelo mercado, como e em que momento as outras formas de conhecimento e, portanto, de existência, são valorizadas?

Diante dessas questões que são consequências de um histórico colonialista, é que podemos compreender de que forma

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

No processo de exploração/devastação do território brasileiro pelos estrangeiros, além da escravização dos povos indígenas, entre os séculos XVI e XVII, os africanos de distintas matrizes foram escravizados e trazidos ao Brasil para executarem o trabalho braçal que os colonizadores não faziam na construção social e econômica do país. Durante o Império, o tráfico transatlântico de escravizados cumpriu papel atroz no deslocamento de milhões de

homens e mulheres de diversos países do continente africano, principalmente da região da África Ocidental, Centro-Ocidental e Austral. Segundo Munanga & Gomes (2004, p. 17), “A população branca, nas estimativas feitas em 1798 e 1817, era de aproximadamente 1,3 milhão; 35% da população total. Um pouco mais de um terço da população era de origem europeia e a maior parte era de origem africana e indígena”.

Assim, considerando que praticamente 70% da população no início do século XIX era composta por negros, indígenas e mestiços, qual o legado da formação artística desses povos na história do ensino de arte no Brasil?

Embora grande parte do povo brasileiro se constituísse no dia a dia (e se constitua ainda hoje) por esse legado cultural, o ensino artístico formal foi moldado pelos valores europeus trazidos pela Missão Artística Francesa, instituindo, inclusive, a categoria de “artista” (BARBOSA, 2010, p. 21), inexistente nas culturas indígenas ancestrais e pouco valorizada nas culturas tradicionais africanas, que têm outras formas de concepção de mundo. Cabe citar que com a instauração da Academia Imperial de Belas Artes, no começo do século XIX, somente uma parcela da aristocracia tinha acesso à formação artística específica. Após alguns anos, com o desenvolvimento industrial e com o intuito de fomentar uma educação popular aplicada às indústrias, é que surgiu o Liceu de Artes e Ofícios, popularizando o ensino do Desenho como linguagem técnica e, por isso, voltada para a classe operária.

Para provocar visualmente nossa conversa, observemos a obra *Primeira missa no Brasil*, do artista brasileiro Victor Meirelles pintada no ano de 1861. Ela é uma referência visual presente nos livros didáticos para exemplificar características estéticas do período e relatar sobre a História do Brasil, especificamente o contexto da colonização. Serviu também como modelo cinematográfico como, por exemplo, no filme “Descobrimento do Brasil” (1937), de Humberto Mauro, e “Terra em Transe” (1967), de Glauber Rocha.



Figura 1 – *Primeira Missa do Brasil*, Victor Meirelles, 1861.

É uma obra inserida no contexto do Romantismo, financiada pelo mecenato de D. Pedro II, com o intuito de ilustrar uma história inventada da primeira imagem do Brasil. Como quem paga a banda escolhe a música, D. Pedro pediu que Meirelles se inspirasse na “Carta de Pero Vaz de Caminha”. Nela podemos perceber que a floresta lembra o desenho de uma catedral, a igreja ao centro, iluminada, e os indígenas ao redor, em uma relação passiva, inferiorizada e sem luz.

Os colonizadores contam essa história e ela está fixada nos manuais de História da Arte Brasileira e nos que tratam da História do Ensino da Arte no Brasil, já que ambas caminham lado a lado. Porém, se problematizássemos esse registro, já que ele existe e não é possível apagá-lo, de que forma poderíamos fazê-lo? Como decolonizar esse imaginário habitado pelo colonizador?

Marilda de Oliveira (2009, p. 219) em um artigo em que aborda a leitura de imagem no contexto da cultura visual e na formação inicial em artes visuais, afirma que “a leitura pode servir para quatro finalidades: doutrinar, informar, distrair e formar”, e que este último é o que interessa, pois “só acontece quando rechaçamos, discordamos, discutimos, confrontamos e construímos, ou seja, transformamos o que lemos”. Portanto, é no embate com o objeto que podemos desconstruí-lo e nos trans-formar. É nesse mesmo texto que a professora-pesquisadora defende a leitura enquanto antropofagia que significa alimentar-se

de autores, nutrir-se deles de forma dialógica, elaborando outros sentidos e produzindo conhecimento. Antropofagias, cruzos, diálogos, descolonizações cabem na relação que tramamos com as imagens.

Em nosso diálogo visual, a imagem abaixo, muito parecida com a criada por Victor Meirelles e que, portanto, já habita nosso imaginário, é uma cena tradicional da “Caminhada Tupinambá em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe e à Caboclo Marcelino”, que ocorre todos os anos na cidade de Olivença-Ilhéus, localizada no Sul da Bahia. Trata-se de um movimento de resistência e denúncia do genocídio indígena organizado e protagonizado pelos Tupinambás, mas com o apoio dos parentes Pataxós, Pataxós Hã-Hã-Hãe, Kamakãs entre outros povos.



Figura 2 – *Caminhada Tupinambá em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe e à Caboclo Marcelino*, Olivença/BA, 2013. Foto: Clarissa Suzuki.

E, apesar das similaridades, na fotografia todos estão na mesma altura, os próprios indígenas estão no centro e seus corpos-políticos em posição de resistência, voltados uns para os outros. Um registro de uma cena real e não inventada pelo colonizador.

A análise crítica das imagens em uma proposta de leitura dialógica, como a que fizemos, apesar das especificidades contextuais, aponta uma possibilidade de lidar com as visualidades presentes em nosso cotidiano e que nos constituem enquanto sujeitos culturais, interferindo em nossas identidades. Isso significa que a ênfase não está tanto na “leitura das imagens em si, mas nas posições subjetivas que produzem as imagens (seus efeitos nos sujeitos envolvidos)” (Hernández, 2011, pg. 33). Dessa forma, podemos “considerar que as imagens

e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós como sujeitos” (idem).

Por isso, a importância de ampliarmos as referências visuais e revermos as metodologias de trabalho em artes, denunciarmos e agirmos contra os epistemicídios que excluem sabedorias de determinados grupos e inviabilizam materialmente e subjetivamente acessos ao conhecimento formal, como pontou anteriormente o texto de Sueli Carneiro. Essa negação é contraditória, violenta e esbarra na circulação orgânica e, portanto, cosmológica das culturas brasileiras que vêm se constituindo no cotidiano popular por meio das notáveis contribuições dos povos negros e indígenas na língua portuguesa do Brasil, nas ciências, nas medicinas, no campo das religiosidades, nas artes visuais, na música, na arquitetura, na dança, na culinária, em todas as áreas da vida.

Diante desse contexto, podemos afirmar que a educação formal pouco mudou nos últimos séculos, já que ainda há relativa distância entre o conhecimento que os sujeitos produzem no cotidiano, assentados em outras lógicas e racionalidades e o pensamento “científico” reconhecido pela escola (RUFINO; SIMAS, 2018, p. 21).

Dando continuidade a única história contada, no começo do século XX, no Brasil, inspirados pelas vanguardas artísticas europeias, o ensino da arte, rompendo paradigmas, principalmente de ordem tecnicista, passa a apostar na expressividade humana e aponta para uma mudança significativa em meio às tensões epistemológicas, a reboque dos discursos modernistas antropofágicos, vindos, especialmente, dos artistas ligados à Semana de 1922. E, apesar do movimento de tentativa de resgate da cultura popular brasileira e ruptura com o conservadorismo colonial, o elitismo e os cânones ocidentais mantiveram-se nos anos seguintes.

Influenciado ainda pelas tendências educacionais estadunidenses, em decorrência da dominação econômica e ideológica, o ensino da arte passa a estruturar-se pelos princípios das teorias liberais de autores que romperam com a pedagogia tradicional, como o norte-americano John Dewey (1859-1952). Barbosa (2001) reforça como, por herança desse autor, a arte ainda estava em função de outras áreas do conhecimento:

A ideia da arte como expressão de aula, de outras disciplinas e o desenho de observação como reflexão visual são outras vertentes do pensamento deweyano que herdamos da Escola Nova e continuamos a privilegiar nas salas de aula até hoje. (p. 53)

Após a segunda metade do século XX, e ainda sob a influência norte-americana, e também a inglesa, houve um movimento para incorporar a arte como área de conhecimento

e linguagem na educação. Read (1986), Eisner (1988), Ott (1988) e Feldman (1993) foram alguns dos inúmeros autores que influenciaram epistemologicamente o ensino da arte no Brasil, tanto nas práticas quanto nas teorias. E são esses autores, homens, brancos, europeus e norte-americanos, que fundamentaram teoricamente os escritos sobre a nossa história do ensino da arte.

Essas influências são tão dominantes que, mesmo nos dias atuais, guiam conteúdos e metodologias no sistema de ensino brasileiro. Nessa perspectiva, incluímos o texto de Barbosa do começo do século XXI:

Os arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos. (Barbosa, 2001, p. 171)

Mas como já salientamos: há resistência!

Em decorrência de anos de luta dos movimentos negros em inúmeras frentes de ação e acompanhada pelos movimentos indígenas, no ano de 2008, a Lei nº 11.645/08 é decretada e sancionada pelo Congresso Nacional, alterando a Lei nº 9.394, de 1996, anteriormente modificada pela Lei nº 10.639, de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os níveis de ensino, sendo que a Arte é uma das áreas especificadas pela lei, o que enfatiza a responsabilidade desse campo de conhecimento em realizar alterações curriculares que promovam a diversidade cultural presente em nossa sociedade.

No ano de 2020, decorridos dezessete anos desde a primeira alteração legal da LDB, contabilizamos a implementação de algumas ações afirmativas, adequações curriculares tanto nas escolas de Educação Básica como no Ensino Superior e programas de formação continuada para professores. Houve alguns esforços para que a lei se cumprisse e gerasse mudanças significativas nas práticas em sala de aula, objetivo final da lei.

Porém, diante de tantos anos reproduzindo no plano educacional a lógica colonialista, fruto de um processo de dominação histórico e ideológico que foi se estruturando por meio dos cursos, discursos, de teorias, das mídias e dos livros didáticos, os/as professores/as de arte que estão dentro das salas de aula na Educação Básica, guiados por esse currículo, reelaboraram seus planos de trabalho? Ressignificaram as formas de ensinar e aprender arte, considerando o contexto das culturas afro-brasileiras e indígenas? Buscaram alternativas metodológicas condizentes com a especificidade cultural ou transpuseram as que já comumente trabalhavam? Os cursos de formação continuada no campo das artes

contemplam um currículo étnico-racial? Essas epistemes fundamentam o projeto político pedagógico das escolas ou ainda são datas comemorativas no calendário escolar (19 de abril e 20 de novembro)?

Como anteriormente afirmado, por determinações históricas, os conhecimentos legitimados nas salas de aula relacionam-se quase sempre a valores civilizatórios eurocêntricos e/ou estadunidenses, havendo praticamente nenhuma referência às epistemologias/cosmologias que revelem outras formas de criação e produção nas artes. Portanto, aponta-se a necessidade de explorar outras estratégias e saberes educativos que tratem da educação como cultura e da cultura como educação, para que os professores possam criar/experimentar novas pedagogias que promovam o necessário exercício da alteridade na prática da diversidade.

E, com isso, não estamos culpabilizando os professores e as professoras que têm iniciativas individuais e emancipadoras nas escolas, apesar de todas as adversidades enfrentadas nos cotidianos escolares, mas problematizando a ausência de políticas públicas de formação e a falta de condições materiais para que esse outro projeto educativo se concretize.

Para tanto, faz-se necessário pensar a educação para além de algo circunscrito, conduzida somente por discursos culturalistas, mas articulada, isto sim, a políticas públicas e engajamento político de todos nós – pesquisadores, professores, sociedade –, já que a formação de professores e a revisão curricular relacionadas às populações negras e indígenas constituem um direito ao acesso à diversidade de todos os grupos sociais. O desafio é compreender como articular o que acontece dentro e fora da escola em uma perspectiva crítica e intercultural, que recorra à inclusão e à quebra de paradigmas éticos e estéticos.

Em razão do que foi exposto até aqui, a obrigatoriedade legitimada pela Lei 11.645/08 é necessária e existe em decorrência da luta histórica dos movimentos sociais, para garantir não somente a representatividade de mais de 50% da população que comprovadamente não vinha sendo reconhecida, mas, também, para que passasse a figurar nos discursos e nos materiais que regulamentam o ensino oficial. Convém ainda lembrar que existe a constatação de que grande parte dos materiais didáticos usados e os discursos articulados na Educação Básica e no Ensino Superior, responsáveis pela transmissão da ideologia da classe dominante, têm informações equivocadas e registros estereotipados, traduzindo preconceitos, falta de representatividade e invisibilidade social (SILVA, 2004).

Estamos falando de uma única história constituída por muitas memórias invisibilizadas pelos epistemicídios, o que promove a destruição e/ou desqualificação da cultura do

dominado, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental (Carneiro, 2005, p. 101). Porém, outras histórias e memórias existem e precisam ser preservadas e narradas pelos próprios sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância também com a implementação da lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, entendemos que já passamos do tempo de assumirmos todas as vozes silenciadas nos currículos e processos formativos. Cabe ressaltar que essa mudança só efetivar-se-á, quando as políticas públicas para formação docente em diálogo com as práticas e teorias que estruturam a educação para as artes forem revistas de forma crítica, havendo o questionamento de falsas certezas, combatendo os epistemicídios e incluindo uma revisão histórica, buscando experimentar caminhos de descobertas com outras formulações epistemológicas, valorizando outros saberes, outros pontos de vista, e, desta forma, fortalecendo os processos de identificação de educadores/as e educandos/as, por meio de uma prática decolonial, dialógica e que não promova a hierarquização do conhecimento, combatendo a anulação do subjugado que mutila sua capacidade de ser, saber e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 6. ed., 2010.

John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 4. ed., 2001.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.639/03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

Casa Civil. Lei nº 11.645/08. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai. 2019.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2010, vol. 26, n. 1, p.15-40. Disponível

em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

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

Escritos de uma vida: Sueli Carneiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte (1988). In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

FELDMAN, Edmund B. Metodologia de trabalho. São Paulo: USP, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação e Militância Decolonial. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Orgs.). Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus (1988). In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PRESTES, Roberta Ribeiro. A Primeira Missa no Brasil em dois tempos. Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, agosto-2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

READ, Herbert. A Educação pela Arte. São Paulo: Summus, 1986.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48, Mayo – Agosto de 2007.