

# Capoeira e ensino de arte: narrativas e experiências para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola

## *Capoeira and art teaching: narratives and experiences for the Education of Ethnic-racial Relations at school*

## *Capoeira y enseñanza del arte: narrativas y experiencias para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales en la escuela*

Luis Alberto de Souza<sup>1</sup>

Norma Silvia Trindade de Lima<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.1935>

**Resumo:** Este relato de experiência mobiliza a capoeira em atravessamento às linguagens artísticas que compõem o currículo de arte, sendo elas: a música, a dança, o teatro, as artes visuais e artes integradas. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento, realizada numa escola pública da Rede Municipal de Ensino, no interior paulista, com estudantes do ensino fundamental II, anos finais da educação básica, apoiando-se nos estudos descoloniais inclusivos e na *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. Conclui-se, provisoriamente, que o currículo como um relevante território formativo de disputa, ainda fortemente colonial e eurocentrado, pode ser tensionado a partir das práticas culturais afrobrasileiras e suas epistemes, contribuindo com o fortalecimento da Lei 10.639/2003. Nesse estudo, a capoeira, aliada à experiência docente, permite problematizar o racismo e outros aspectos subalternizantes da colonialidade, relevantes para uma educação descolonizadora e inclusiva, de modo a garantir os direitos constitucionais de todos.

**Palavras-chave:** capoeira; currículo; descolonização.

**Abstract:** This experience report mobilizes capoeira across the art curriculum, dialoguing with the respective artistic languages: music, dance, theater, visual arts and integrated arts. This is an excerpt from ongoing doctoral research, carried out in a public school in the Municipal Education Network, in the interior of São Paulo, with students from elementary school II, the final years of basic education, based on inclusive decolonial studies and research (auto)biographical narrative formation. It provisionally concludes that the curriculum as a relevant formative territory of

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

dispute, still strongly colonial and Eurocentric, can be tensioned based on Afro-Brazilian cultural practices and their epistemes, contributing to the strengthening of Law 10.639/2003. In this study, capoeira combined with teaching experience allows us to problematize racism and other subordinate aspects of coloniality, relevant to a decolonizing and inclusive education, in order to guarantee the constitutional rights of all.

**Keywords:** capoeira; curriculum; decolonization.

**Resumen:** Este relato de experiencia moviliza la capoeira en el currículum artístico, dialogando con los respectivos lenguajes artísticos: música, danza, teatro, artes visuales y artes integradas. Este es un extracto de una investigación de doctorado en curso, realizada en una escuela pública de la Red Municipal de Educación, en el interior de São Paulo, con estudiantes de la escuela primaria II, los últimos años de la educación básica, a partir de estudios descoloniales inclusivos e investigación-formación narrativa (auto)biográfica. Se concluye provisionalmente que el currículum como territorio formativo relevante en disputa, todavía fuertemente colonial y eurocéntrico, puede ser tensionado a partir de las prácticas culturales afrobrasileñas y sus epistemes, contribuyendo al fortalecimiento de la Ley 10.639/2003. En este estudio, la capoeira combinada con la experiencia docente nos permite problematizar el racismo y otros aspectos subordinados de la colonialidad, relevantes para una educación descolonizadora e inclusiva, con el fin de garantizar los derechos constitucionales de todos.

**Palabras clave:** capoeira; currículum; descolonización.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo constitui-se num relato de experiência, como recorte do processo de pesquisa de doutorado, em andamento, numa escola pública da Rede Municipal de Ensino, no interior paulista, com estudantes do Ensino Fundamental II, Anos Finais da Educação Básica. A intencionalidade deste trabalho é considerar a capoeira como uma ferramenta didático-pedagógica em atravessamento no currículo de arte, dialogando com as respectivas linguagens artísticas: música, dança, teatro, artes visuais e artes integradas.

Essa proposição distingue-se da abordagem mais frequente da capoeira no espaço escolar, ocorrida por meio do viés esportivo e, geralmente, inserida nas aulas de Educação Física, conforme a revisão de literatura realizada nos acervos: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU), utilizando as palavras-chave: capoeira, currículo, educação escolar, ensino de arte, descolonização.

Importante salientar que, ao incluir a capoeira nas aulas de arte, o objetivo é desenvolver uma estratégia *didático-pedagógica* pertinente à abordagem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

e para o Ensino da História e Cultura Afro – Brasileira e Africana (Brasil, 2004), relacionada ao contexto da Lei 10.639/03, com a intenção de desencadear processos reflexivos, aliados a outras dimensões evocadas como a ético-estética e a possibilidade de experienciar o corpo em processos criativos e emancipatórios. Trata-se de potencializar a ludicidade, o brincar, a participação coletiva, a música, a observação, a escuta e o respeito às diferenças, valorizando saberes que há muito permaneceram invisibilizados no ambiente escolar, em razão de processos de colonialidade epistêmica.

Nesse sentido, os múltiplos aspectos do acervo da capoeira permitem atravessamentos curriculares. Estes, presentes no exercício de minha prática docente e, concomitantemente, no exercício da pesquisa acadêmica, apoiam-se nos estudos descoloniais e inclusivos e na perspectiva da narrativa (auto)biográfica, posto que, de acordo com Motta e Bragança (2019, p. 1038), “[...] a formação é um processo investigativo, intencional e reflexivo, sobre as experiências e sobre a própria identidade docente”.

Portanto, com base na concepção e valorização das experiências ocorridas no cotidiano escolar, a tessitura dessa escrita se compõe a partir da multiplicidade que reverbera e me constitui, seja como professor de arte, artista e/ou capoeirista, não se descolando do fazer docente e vislumbrando uma contribuição às práticas a serem desenvolvidas na escola.

## **2 NARRANDO A SI MESMO: QUEM VEM LÁ SOU EU**

O ato de contar a *si mesmo* é também um ato de *reinvenção de si* e me posiciono nessas linhas para dizer um pouco do que me constitui, assim como o que me move.

Há quatorze anos, atuo como professor de Arte. Nasci em 1974, na cidade de Três Corações, em Minas Gerais, e aos 22 (vinte e dois) anos de idade, parti rumo a São Paulo, para São José dos Campos. Sou um migrante, um homem não branco. Pelo registro de nascimento ou pelas estatísticas do IBGE, posso ser reconhecido como pardo, que, junto aos pretos, constitui a categoria “negros”. Sou um homem negro e assim me reconheço no decorrer da trajetória de vida, considerando que, no Brasil, tornar-se negro ocorre durante o processo de reconhecer-se e fazer-se negro. É um processo político que não ocorre sem enfrentamentos, desafios e lutas diárias, “A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista

dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora [...]” (Gonzales *apud* Barreto, 2019).

Quando penso numa narrativa de formação, penso a partir desse lugar, do homem não branco, homem negro. Nessa categorização da cor ou da sua percepção imediata, as pessoas estão sujeitas a tratamentos distintos, de acordo com o maior ou menor grau de melanina que recebem como herança genética.

Vale lembrar que inúmeros eufemismos são utilizados para amenizar ou mascarar os impactos da cor, gerando uma espécie de ambiguidade racista, por meio de argumentos que buscam dar contornos de imparcialidade, na utilização da máxima “não existe diferença de raça, somos todos da raça humana”, como um esvaziamento do sentido da luta do povo negro. Uma das maneiras identificadas para camuflar o racismo na sociedade brasileira pode ser atribuída ao desenvolvimento da noção de democracia racial, cujo conceito foi desenvolvido por Gilberto Freire, na década de 1930, com a intenção de criar uma visão pública e oficial da identidade brasileira. Nesta perspectiva, os negros não estariam sujeitos a preconceitos ou discriminações, sendo considerados cidadãos como qualquer outro. A ideia de harmonia inter-racial exalta o processo de miscigenação, mas sem a devida problematização de suas causas e efeitos para a população negra, para quem as ações cotidianas, repetidas à exaustão, comprovam e denunciam o contrário, expondo a violência, velada ou explícita, a que é submetida, sistematicamente (Gonzalez, 2020).

Tivemos, no Brasil, um processo explícito de exclusão das pessoas negras a partir da Proclamação da República, datando desse período leis específicas de interdição, que visavam, sobretudo, os corpos negros, os quais, desde então, na condição de libertos, estiveram submetidos a práticas racistas, como as perseguições ocorridas após a inserção de suas práticas culturais na ilegalidade, a exemplo do que ocorreu com a capoeira, o samba e suas expressões religiosas, como o candomblé (Abreu, 2012).

Destacam-se, ainda, no período final do séc. XIX e início do séc. XX, os esforços da intelectualidade brasileira na elaboração e sustentação de discursos de viés científicos que embasaram a submissão ao pensamento eurocêntrico, colonial e racista, como a adoção das teses de eugenia, higienismo e branqueamento sistemático da população, como parte do processo de modernização nacional a ser obtida com a vinda de milhões de imigrantes europeus para o Brasil (Sodré, 2023).

Tais princípios adotados remontam à Europa do final do séc. XV, quando a *Modernidade* passou a ser considerada como um *novo paradigma* de compreensão histórica, científica, religiosa e de vida cotidiana, com a dominação europeia da navegação no Oceano Atlântico. É nesse contexto que se identifica a noção de centralidade europeia como referência da história mundial, ao mesmo tempo em que outros povos e culturas passariam a ser considerados como povos ou culturas “periféricas” (Dussel, 2005).

São resquícios desse processo que permanecem, ainda hoje, incorporados na sociedade brasileira, fazendo do Brasil um país racista, em que é muito difícil encontrar pessoas que se considerem racistas, conforme a pesquisa recente acerca da temática “Percepções sobre o racismo no Brasil”, realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), com a participação de 2 mil pessoas entre 16 e 34 anos de idade, visando compreender a opinião da população brasileira relativa à percepção sobre racismo. Um dos resultados obtidos foi o de que 81% dos entrevistados concordam, totalmente ou em parte, que o Brasil é um país racista, mas que somente 11% admitem terem práticas ou atitudes racistas (Nganga, 2023).

Considerando-se a implicação docente quanto aos efeitos e desdobramentos curriculares por meio das estratégias *didático-pedagógicas* adotadas no contexto escolar, esses dados nos chamam atenção e nos provocam à discussão, dada a relevância de se compreender algumas especificidades do racismo brasileiro, em que “racistas são os outros”. A naturalização de práticas e atitudes racistas, inseridas sutilmente no dia a dia, passam a fazer parte do comportamento, sem, no entanto, serem identificadas como racismo.

### **3 A ESCOLA INCLUSIVA COMO CONTRAPONDO DA COLONIALIDADE**

Nas voltas que o mundo dá, para fazer essa roda girar, trago como ponto de partida, dessa gira na educação, um marco importante como referencial na luta pelo reconhecimento e valorização da história e culturas africanas e afro-brasileiras geradas a partir das diversas manifestações nascidas, recriadas ou reinventadas nas brechas, frestas da diáspora africana compulsória (Lima, 2021). Refiro-me aqui à promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), a qual irá alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 (Brasil, 1996), que, por meio do

Art. 26-A, define a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

Essa lei faz parte das políticas públicas relacionadas às ações afirmativas, as quais visam realizar reparações históricas de desfavorecimento da população negra brasileira, devendo ser abordada, obrigatoriamente, pelos currículos escolares. Essa é uma conquista que se apresenta como fruto de lutas travadas durante décadas, pelo movimento negro brasileiro, o qual pode ser compreendido como um movimento heterogêneo, com variadas formas de organização e atuação política de negros e negras na luta contra o racismo, partindo do conhecimento surgido da experiência, das condições sociais e do cotidiano nas periferias (Gomes, 2020). Cabe salientar, ainda, que essa legislação é reforçada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2004, definindo, mais detalhadamente, as incumbências e responsabilidades das instituições de ensino.

Contudo, transcorridos 20 (vinte) anos da sua promulgação, nós nos deparamos com um cenário educacional em que muitas ações foram organizadas e realizadas, mas, ainda assim, a legislação não está contemplada satisfatoriamente nas práticas escolares, e os assuntos a que ela remete são ignorados ou tratados de maneira pontual, como parte protocolar do cumprimento do calendário escolar, tratando essas questões somente em datas comemorativas, como o “20 de novembro” ou o “Mês da Consciência Negra”, por exemplo.

A escola tem um papel muito mais importante e abrangente, além de ações pontuais do processo formativo escolar, envolvendo não só estudantes, mas também a equipe gestora, professores, funcionários e comunidade em geral. O reflexo dessa lacuna, ainda deixada pelos sistemas educacionais, pode ser percebido nos dados da pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (Nganda, 2023), os quais demonstram que, na educação básica, 29% dos alunos negros já sofreram algum tipo de violência física na escola e, de acordo com 64% dos jovens entrevistados, entre 16 e 24 anos, a escola é tido como o lugar em que mais sofrem racismo.

Esse é um recorte de uma realidade muito mais ampla. Ainda assim, revela importantes dados e nos conduz à reflexão de que muito caminho há para ser trilhado, na direção do usufruto de direitos constitucionais, condizentes a uma educação inclusiva, em que as diferenças sejam fontes de ampliação de conhecimentos, alimentados por saberes diversos, contribuindo na desconstrução de preconceitos. Compreendemos que “Educar é socializar, individualizando, isto é,

primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas afetivas para a sua autonomia individual como adulto” (Sodré, 2012, p. 16).

Pensamos que a educação contemporânea possa ser concebida e praticada a partir de “[...] uma noção de inclusão que reconheça a indissociabilidade entre práticas educativas e culturais, podendo implicar no alargamento de fronteiras epistêmicas e existenciais, no que tange à formação humana e social” (Lima, 2020, p. 322).

Concebemos uma noção de educação descolonizadora e inclusiva que amplie referências epistêmicas na perspectiva da pluriversidade, fomentando contextos formativos e escolares pautados em diferentes modos de ser, sentir, dizer e produzir conhecimentos, reverberando outras práticas e epistemologias, oriundas de saberes e gentes que resistem e (re)existem, dada a potência cultural afro-brasileira, como discutem Lima e Lima (2022, 2023).

Não se trata de negar a epistemologia eurocentrada, colonial, racista, sexista e hegemônica tão corrente nas práticas e nos currículos escolares, mas problematizar a exclusividade e a hierarquia instituídas diante de outras epistemes e culturas, sobretudo as de matrizes africanas e afro-brasileiras. Há conhecimentos historicamente acumulados de outras culturas, e não somente os conhecimentos e saberes hegemônicos. Que estes possam ser tratados de maneira a não se configurarem únicos e nem com centralidade nos referenciais educativos (Lima; Lima, 2023).

Consideramos pensar uma educação que rompa com a exclusividade dos paradigmas eurocêntricos, problematizando-os e reposicionando-os a partir de narrativas pluriversais, que possam tensionar a lógica do pensamento único e universal, tornando-se parte efetiva dos processos que se contraponham à colonialidade epistêmica, vinculada à “[...] imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade [...]” (Gomes, 2020). As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns desses espaços, e o currículo é um dos meios utilizados para essa tarefa.

## 4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

De acordo com Arroyo (2011), o currículo é o núcleo duro que estrutura a função da escola e, por isso, é o mais controlado e normatizado, além de disputado, politizado, ressignificado e transformado, constituindo-se numa configuração política de poder. Alguns fatores apontados pelo autor contribuem para tecermos reflexões sobre esse campo, como as mudanças ocorridas na dinâmica do conhecimento, envolvendo disputas em torno de narrativas capazes de interpretar e propor novas reconfigurações sociais, assim como o ingresso de novos sujeitos na realidade escolar, considerados a partir do processo de universalização da educação. Estes grupos, durante muito tempo, foram excluídos do acesso ao conhecimento produzido e também tiveram apagados ou negados, nesses espaços, seus saberes, culturas e percepções do mundo (Arroyo, 2011).

Para abordar o currículo sob um contexto de mudança e de inclusão, inúmeros são os desafios, como a inserção de práticas no currículo escolar que contemplem o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Estas, como ações afirmativas, constituem formas de enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuindo para desvelar o racismo produzido pelo capitalismo, decorrente de diversas formas de desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade (Gomes, 2020).

Outro fator a ser considerado na relação currículo e trabalho docente é que, se, por um lado, o currículo interfere diretamente na formação das nossas identidades, por outro, estabelecem-se sistemas de compensação-punição, tanto para alunos como para professores, definindo êxitos ou fracassos, atribuindo a estes, em muitas ocasiões, o papel cumpridor somente das diretrizes curriculares a serem aferidas pelas sistemas de avaliações externas.

## 5 O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE BATALHA

Os estudos acerca do campo do currículo são vastos, assim como as perspectivas diversas de abordagens; porém, neste estudo, é adotada a perspectiva do currículo como um *território em disputa* (Arroyo, 2011), dialogando com a noção de território proposta por Sodré (2019), para quem *território*   o lugar do saber praticado, o lugar marcado de um jogo (Sodré, 2012). Assim o currículo   esse campo de jogo ou também um *campo de batalha*, por meio do qual podem ser

travadas lutas pela descolonização epistêmica, tendo como referência os estudos acerca de descolonização curricular propostos por Gomes (2020).

A partir disso, busca-se estabelecer diálogos com a capoeira, identificando que a noção de currículo ultrapassa as limitações do que está registrado, oficialmente, como um documento que normatiza as relações escolares, mas sobretudo que, por entre frestas, nas entrelinhas do cotidiano, encontra-se um currículo que, quando colocado em prática, aponta para possibilidades que vão além do que está prescrito, desvelando sua dimensão oculta, onde se inserem as relações humanas.

O documento curricular considerado nesta pesquisa é o currículo de Arte da rede municipal, que se encontra organizado nas diferentes linguagens artísticas, sendo elas: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas, as quais estão presentes em 04 (quatro) Campos Conceituais que estão alocados em bimestres, da seguinte forma: 1º bimestre: Elementos de Linguagem; 2º bimestre: Arte e Tecnologia, 3º bimestre: Ação Criadora e Processos; e no 4º bimestre: Contextos, Práticas e Saberes Culturais.

São nesses dois últimos bimestres apresentados que se desenvolveram as propostas desta pesquisa em andamento, junto aos estudantes.

Outra característica do currículo de arte se deve ao fato de que, dentro das linguagens e campos conceituais, estão inseridas as habilidades a serem contempladas em cada bimestre pelos alunos, cuja perspectiva é garantir que desenvolvam determinados conhecimentos que atendam às competências estipuladas pela Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), que é o documento que norteia a construção dos currículos nacionais.

Essa organização curricular apresenta uma estrutura bastante fragmentada do conhecimento em arte, centrando-se nas habilidades como núcleo das atividades a serem propostas em sala de aula pelo professor. É, portanto, propondo a capoeira como atravessamento nessa configuração curricular que foram realizadas atividades em diálogo com as linguagens artísticas.

Assim como o currículo, outro documento importante no contexto escolar refere-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual se constitui num plano estratégico da escola, considerando, na sua elaboração, a participação de todos os seus agentes escolares envolvidos (gestão, pais, professores, funcionários e estudantes).

Todavia, a concepção que o PPP oferece, neste caso, é a de uma escola, cujo modelo educacional está direcionado ao atendimento de um sistema de *ranqueamento* organizado e definido pelas avaliações externas, centrado na pedagogia de resultados e baseada em índices estatísticos.

Apesar de compreender que a elaboração desse documento deveria seguir e garantir uma ampla participação de todos os agentes escolares envolvidos, as metas são estipuladas pela Secretaria de Educação, e o processo de participação coletiva nem sempre é observado, constituindo-se no que, na linguagem escolar, definimos como PPP de gaveta, o qual já vem praticamente pronto e definido, requerendo tanto da equipe gestora como dos professores somente o papel de executores ou de intervenções acessórias no texto de elaboração.

Considerando-se as propostas e metas a serem cumpridas pela escola em determinado período, percebe-se a ausência de menção à Lei 10.639/03 ou ações inclusivas na organização escolar que dizem respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

## **6 CAPOEIRA, ARTE E EDUCAÇÃO**

Os entrecruzamentos que tecem este trabalho relacionam-se de maneira muito íntima entre si, criando sentidos e possibilidades, abrindo frestas por meio das quais podemos entrever novos meios e correlações capazes de contribuir para o campo curricular do ensino de arte, assim como marcar a presença de saberes invisibilizados, há muito, na educação formal, tanto na escola básica como na universidade.

Além de professor, sou um capoeirista angoleiro que provém de uma das vertentes da capoeira, conhecida como capoeira angola. A prática da capoeira é sempre uma prática coletiva, assim como as diversas manifestações de matrizes afrodiaspóricas, que acolhem a diversidade étnico-racial, social ou religiosa, como um legado das culturas africanas reorganizadas e ressignificadas no Brasil, a partir do séc. XVI, com a rota colonial da escravização.

A capoeira comporta uma pluriversalidade de estilos e denominações, cada qual com enfoques mais ou menos específicos, o que lhe dá um caráter bastante dinâmico, com detalhes diferentes nas maneiras de ser conduzida no seu ritual, assim como nas formas de aprendizagem, guardando como ponto em comum a necessidade do contato com os mestres, os quais devem zelar pelos

seus princípios, fazendo dela uma expressão cultural respeitada, valorizada e reconhecida.

Uma das formas de reconhecimento institucional da capoeira ocorre a partir do registro que contempla a roda de capoeira e o ofício dos mestres, nos livros das formas de expressão e dos saberes, respectivamente, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2008. Outro momento ocorreu em 2014, quando a roda de capoeira foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como patrimônio cultural da Humanidade.

Com isso, compreendemos que a capoeira representa um importante instrumento de contribuição para as ressignificações do currículo escolar, considerando-a no entrecruzamento entre educação e cultura como composição dos campos da lógica e da estética diaspórica da simultaneidade. Essa condição possibilita promover o transbordamento de sentidos e ressignificados, do ser, do saber e das práticas em deslocamento, ampliando e tensionando fronteiras sociais, culturais e epistêmicas (Lima, 2021).

## **7 AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA**

A partir do segundo semestre de 2023, foram realizadas práticas pedagógicas durante as aulas de arte, envolvendo estudantes dos 7º e 8º anos, com o intuito de mobilizar e instalar processos reflexivos, visando discutir e gerar experiências capazes de abordar, de maneira transversal, questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo a capoeira como uma referência.

Numa das primeiras experiências realizadas em sala de aula, foram trazidas imagens que remetiam a registros sobre a capoeira em diferentes momentos históricos, desde a sua percepção realizada pelos artistas viajantes, até imagens que mostram essa prática na atualidade. A leitura dessas imagens nos permite pensar a descolonização como uma forma de buscarmos ressignificar o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem, reconhecendo negras e negros como sujeitos de seus movimentos por emancipação e produtores de conhecimentos, questionando e criando outras perspectivas e sentidos (Gomes, 2020).

Houve, nesta aula, uma parceria com o professor da disciplina de História e reunimos duas turmas, uma do 7º e outra do 8º ano. Inicialmente, foi

contextualizado o período referente ao séc. XIX, problematizando temas como as percepções da escravidão e as lutas dos negros contra o racismo e a discriminação cotidiana. Já no campo da arte essa aula esteve inscrita no campo conceitual: ação criadora e processos, na linguagem das Artes Visuais, tendo como foco a habilidade *Apreciar e dialogar, em artes visuais, sobre a própria produção artística, de seus colegas, de artistas, proposições temáticas e repertórios imagéticos.*

Com base nisso, foram apresentadas duas imagens para leitura. Uma delas, a litografia *Jogar Capoeira* (1835), do artista viajante, austríaco, Johann Moritz Rugendas, e a outra *Capoeira* (1820), uma aquarela pintada pelo pintor inglês Augustus Earle. Ambos estiveram no Brasil durante a primeira metade do séc. XIX e são dois dos mais antigos registros iconográficos sobre a capoeira. As reproduções das obras foram projetadas na lousa da sala de arte, enquanto os alunos observavam, formando um semicírculo com as cadeiras.

Não foi apresentado o nome das obras e, por meio de uma análise visual, os estudantes foram estimulados a compartilhar suas impressões com base na proposta de descrever o que viam nas imagens apresentadas, ao que os alunos enumeraram um conjunto de elementos objetivos, como a presença de homens e mulheres negros e negras, o que traziam nas mãos, alguns objetos, as cores das roupas, os cenários onde eram desenvolvidas as ações, dentre outros. O objetivo dessa atividade foi a mobilização do olhar para os textos/imagens, pensando nessa ação como a produção de um olhar produtivo, que perscruta, indaga, descobre e revela o que o ato de ver somente não dá conta.

A metodologia da leitura de imagens tem por base a Proposta Triangular para o ensino de arte, elaborada a partir da década de 1980, como uma sistematização de condições culturais e estéticas da pós-modernidade. As ações se desdobram a partir do fazer, ler e contextualizar (Barbosa, 2010). O ponto de partida desse procedimento não é fixo, podendo ser realizada qualquer uma das ações acima citadas, em qualquer ordem.

Dentre as percepções, na primeira imagem, de Rugendas, observaram que era a realização de uma dança, provavelmente a capoeira. Alguns diziam “*parece capoeira*”, outros afirmavam “*É capoeira*”, alguns ficavam na incerteza “*parece capoeira, mas não tem berimbau*”. “*São dois homens lutando*”. “*Estão gingando*”. Nesse processo de mediação, o professor age como um fomentador de questões que possam desvelar a leitura: “*O que fazia com que pensassem ser aquela imagem*

*uma representação da capoeira?”; “Que elementos poderiam ser citados como característicos dessa prática?”.*

Um detalhe que chamou atenção foram as diferentes aparências físicas, vestimentas e adereços utilizados pelos participantes daquela cena, levando a supor a presença de negros de distintas etnias africanas, naquela situação. Foi destacada, nesse ponto, a concepção de que a capoeira é uma manifestação cultural que se forma a partir da diáspora africana no Brasil e, assim como muitos outros elementos dessas culturas, misturam-se e dão origem a muitas outras manifestações culturais que denotam não só a resistência, mas também a reexistência dos povos negros no Brasil, e que o enfrentamento do racismo passa também pela valorização das culturas e manifestações de origens afrodiáspóricas.

Já na segunda imagem, de Augustus Earle, perceberam que se tratava de uma briga entre duas pessoas negras, em que um aplicava o golpe no seu adversário, enquanto eram observados por outras pessoas ao lado e, no fundo da cena, aparecia por detrás da cerca um policial, identificado assim pela sua vestimenta. Em uma das mãos, um dos lutadores segura uma bacia, o que infere sua profissão como barbeiro, pois esse objeto era utilizado por quem se dedicava a esse ofício nas ruas.

Em ambas as imagens, a capoeira foi identificada pelo seu aspecto de luta, sendo destacada a ausência de um instrumento que hoje é um símbolo dessa arte, o berimbau. A explicação é a de que o berimbau é um instrumento que foi inserido na capoeira entre o final do século XIX e início do século XX, na capoeira baiana. Na capoeira do Rio de Janeiro, não havia a presença desse instrumento.

Por fim, foi destacado o contexto de produção daquelas imagens, as quais foram realizadas a partir da visão de artistas viajantes, homens, brancos e europeus, mas que dirigiam os olhares para o registro de aspectos cotidianos da vida brasileira. A imagem *Jogar capoeira*, de Rugendas, foi produzida no Rio de Janeiro, em 1835, enquanto a imagem “Capoeira”, de Earle, foi criada por volta de 1832, provavelmente, quando o pintor chegou a Salvador, na Bahia, de acordo com a paisagem e vegetação, em Salvador, na Bahia.

Johann Moritz Rugendas (1802-1858) chegou ao Brasil em 1822, com a Expedição Langsdorff, e foi morar próximo à cidade do Rio de Janeiro, fazendo com suas aquarelas e litografias uma espécie de crônica da cidade urbana da sociedade carioca da época, captando pela observação diversos aspectos, como

o mundo do trabalho dos negros escravizados, castigos, o interior de um navio negreiro (Felinto, 2012) e também a capoeira.

Augustus Earle, por sua vez, embora de maneira discreta, também contribuiu para os registros iconográficos do Brasil, no séc. XIX. Pintor viajante inglês, chegou ao país por ocasião do período da Independência, em 1822, e esteve em cidades como Salvador, BA, e Rio de Janeiro, RJ; suas obras com cenas de gênero e paisagens somam-se à de outros artistas, como o próprio Rugendas e Jean Baptiste Debret (Gonzaga, 2014).

Nas aulas seguintes, os estudantes realizaram o processo de criação de imagens que pudessem retratar a capoeira. Para isso, foi utilizada a técnica de produção de imagens conhecida como monotíпия, cujo processo consiste em entintar uma superfície lisa utilizando um rolinho de borracha, colocando sobre ela uma folha de papel. Sobre o papel, poderia ser colocada uma imagem escolhida pelos alunos, dentre as colocadas à disposição, ou eles poderiam retratar a capoeira a partir de desenhos próprios.

Realizados esses procedimentos, foi organizada uma exposição das produções artísticas em sala de aula, em que a fruição ocorreu com apontamentos acerca das soluções encontradas individualmente. Sob o ponto de vista de Barbosa (2010), conhecer arte ocorre na inter-relação entre o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização. E destaca que o desenvolvimento cultural de uma sociedade está vinculado ao desenvolvimento artístico e passa necessariamente por sua aprendizagem.

Conforme fomos avançando nas aulas de arte com a temática das Relações Étnico-Raciais, pudemos apresentar artistas, homens e mulheres negras, para alimentarmos o repertório e fomento de ações coletivas no interior da escola. Numa dessas ações, como resposta ao questionamento acerca de como poderíamos enfrentar o racismo na escola, foi proposto, a partir das conversas em sala de aula, a realização de uma campanha contra o racismo a partir de cartazes afixados em diferentes lugares, como murais, pátio e salas de aula.

Para isso, foram apresentados os cartazes produzidos sob a orientação dos princípios do movimento artístico Construtivismo, desenvolvido na Rússia, durante o início do século XX, como forma de divulgar os ideais da Revolução Russa, iniciada em 1917. A importância desses cartazes é a de que, ainda hoje, exercem influências na comunicação visual, dadas as suas características que

reúnem elementos da fotomontagem, figuras geometrizadas e texto simples, direto com fonte bem legível.

Trata-se, portanto, de promover uma experiência em educação que estimule a percepção externa, e não a reprodução da informação, possibilitar meios para que se desenvolva o sentir por formas, abrangendo a dimensão do sensível, como paradigma de um novo olhar para o mundo, um novo sentir como experiência para outros mundos possíveis (Muniz Sodré [...], 2022).

Em seguida, com base nas aulas, buscamos estudar, pesquisando na *internet*, casos de racismos e imagens que pudessem nos auxiliar a desenvolver os cartazes, pesquisando também alguns cartazes que remetessem à temática do racismo. Esse processo durou dois encontros para cada turma, ou seja, 4 (quatro) aulas, com trabalho em grupos, tendo como resultado um número razoável de cartazes, em que a capoeira também é mostrada como um instrumento de luta contra o racismo, sendo esses afixados nos murais da escola.

Esse movimento envolveu professores de outras disciplinas, os quais inseriram questões relacionadas à temática étnico-racial com os alunos. Como o caso da professora de Língua Portuguesa, que exibiu um filme tratando da questão racial, problematizando e discutindo o assunto, como base para a produção de textos. Já o professor de Educação Física desenvolveu a temática da capoeira, realizando ligação com as propostas presentes nas aulas de arte.

Outra experiência suscitada a partir das aulas de arte esteve relacionada à habilidade proposta pelo currículo de arte, no campo conceitual: ação criadora e processos, na linguagem da música, com a seguinte orientação: *Explorar motivos rítmicos e melódicos produzidos a partir da experimentação vocal, corporal e instrumental*.

Nessa proposição, a capoeira foi trabalhada durante as aulas relacionadas à linguagem da música. Primeiramente, foram apresentados os instrumentos que compõem a parte musical da capoeira, chamada de bateria ou de orquestra, quando os alunos puderam manusear e pesquisar as diversas sonoridades dos instrumentos, como o agogô, o reco-reco, o pandeiro, o atabaque, o caxixi e o berimbau. Esses instrumentos fazem parte do acervo dos materiais disponíveis na sala de arte, sendo que vários deles foram providenciados pelo professor.

Em seguida, formou-se uma configuração em semicírculo com 8 (oito) cadeiras, sendo colocados, em cada uma delas, os instrumentos. Os alunos sentaram-

-se, completando o círculo. Então, os instrumentos foram apresentados um a um, contando um pouco das suas origens e qual seu papel e toque que realizam na roda de capoeira. A cada instrumento tocado, passamos a reproduzir, coletivamente, em forma de onomatopeias, os sons produzidos. O agogô (*tim-tom-tim*), o reco-reco (reco-reco), o pandeiro (*tum-tchi-tá-tum*), o berimbau (*tchi-tchi-tom-tim*), o caxixi (*caxixi*) e o tambor (*tá-tum-tá-tum*). Realizado isso, foram organizados grupos com as sonoridades vocalizadas de cada instrumento. No início, foi um pouco confuso, mas logo entenderam a proposta e os sons foram coordenados ritmicamente e, assim, construímos uma bateria ou orquestra de capoeira, experimentando a criação de sons utilizando o instrumento corpo.

Após a realização do exercício acima, os estudantes foram convidados a sentarem nas cadeiras e tocarem juntos, escutando o som de cada instrumento, ao mesmo tempo em que se observava a cadência rítmica do conjunto, para a geração da harmonia, destacando-se que o difícil não é tocar, mas tocar junto, desenvolvendo a percepção e a sensibilidade. Dessa forma, foram experienciadas as características ou elementos da música, como os diferentes ritmos (tempo), sendo eles lento, moderado ou rápido, assim como diferentes timbres, como a identidade de cada instrumento, a altura percebendo as noções de grave e agudo, ou a intensidade, aprendendo que um som pode ser forte ou ser fraco, a depender da intensidade, e que tocar um instrumento requer sensibilidade e cuidado.

Uma das propostas ou dos atravessamentos em dança, a partir dos movimentos da capoeira, ocorreu a partir da habilidade do currículo que requer dos estudantes a capacidade de *Experimentar a improvisação e a composição em ações lúdicas, como forma de organizar processos de criação em dança, cultivando a pesquisa do repertório corporal*.

Nesse aspecto, a dança na escola assume um papel importante na construção de conhecimentos e de educação do ser social. Por isso, o fazer-sentir dança possibilita um despertar, uma diferenciada percepção de nós conosco mesmos e com o mundo, e a dança se constitui numa das vias de educação do corpo criador e crítico, como demarcação da presença participante no mundo em que vivemos. Todas essas relações nos permitem, inclusive, problematizar a forma como o conhecimento é percebido na escola, credibilizando o corpo como instância de criação, por meio da capoeira (Marques, 2007).

Partindo desses pressupostos, iniciamos a atividade com a exploração dos movimentos e gestos livres em que, ao som do toque do berimbau, os estudantes caminharam pelo espaço da sala, sentindo e movimentando o corpo de acordo com o que sentiam ao ouvir. À medida que se entregavam ao exercício, eram orientados, coletivamente, a perceberem o tempo rítmico, a espacialidade em seus diferentes níveis, como o espaço pessoal chamado kinesfera, no qual se busca alcançar com o corpo, sem se deslocar, diferentes espaços e direções, direita, esquerda, para cima, para baixo, alto, médio e baixo.

Sob o ponto de vista de Marques (2007), considerando-se os estudos de dança do dançarino e coreógrafo Rudolf Laban, conhecido como um dos estudiosos pioneiros nessa área, é necessário pensar a distinção entre movimento e dança, em que, nessa concepção, dança é uma articulação entre movimento, dançarino, som e espaço. Portanto, o movimento é somente uma das partes do processo de dança e é a relação com esses outros elementos que faz com que ela se constitua em arte (Marques, 2007).

A gíngua na capoeira é um elemento fundamental do jogo e da dança, e, longe de se definir como um padrão de movimento, a gíngua vai além e se constitui no jeito de cada um ser e se expressar na arte da capoeira. Para isso, enquanto parte da turma observava, outra parte andava pelo espaço, criando um lugar de pertencimento, sentindo o próprio corpo, a respiração, o deslocamento dos pés, o movimento dos braços, inventando um balanço do corpo, enquanto o berimbau era tocado.

O importante é que essas atividades se desenvolvessem a partir da alegria do brincar, da ludicidade e da participação espontânea. Essa é uma noção de aula como um acontecimento e que não é possível replicar em outra turma, porque a aula em si é um processo de criação e, quando falamos de inclusão, é das possibilidades de todos poderem participar ou simplesmente observar nas aulas de arte, ao que constatamos a adesão e participação efetiva dos estudantes em todas as atividades propostas, tanto na construção dos cartazes, nas rodas de conversa, como nas atividades musicais ou de danças, inclusive no jogo da capoeira em determinado momento.

A roda de capoeira, cuja experiência pode cruzar os diferentes conhecimentos adquiridos durante as aulas, foi também um espaço de reinvenção e ressignificação de movimentos e de sociabilidades, considerando-se que o conjunto da

orquestra ou bateria foi formado pelos estudantes que se revezavam ora tocando, ora jogando na roda, buscando os diálogos entre os corpos, num espaço da sala de aula, agora transformado em território.

O território aqui implica uma noção de identidade por demarcar-se na diferença com os outros, em que grupos, no caso estudantes, podem realizar ações que especificam o lugar, criando características que sustentarão a ação dos sujeitos. Por isso, território é compreendido como um lugar demarcado de um jogo, que inclui um conjunto de regras de movimentação e de relacionamento com o real, do ser humano com o mundo, ancorando-se na linguagem e no espaço (Sodré, 2019). É o “dar a volta ao mundo”, a partir da relação de si com os outros, na criação de significados que aproximam e mobilizam corpos e mentes.

Quando falamos em jogo, pensando que todas as linguagens da arte estão envoltas num sutil e profundo jogo de regras que se criam e recriam no fazer artístico, assim também é o teatro, conforme podemos nos remeter aos “jogos teatrais”, abordados por Koudela (2006), os quais têm, nos jogos tradicionais, um importante recurso para criar repertório comum ao grupo e fonte de liberação da ludicidade, envolvendo e alimentando o clima para desenvolver o jogo teatral, gerando confiança entre os participantes para jogar o jogo, como no caso da capoeira.

Em consonância, Marques (2007) situa a dança como uma área privilegiada para o trabalho de discussão e problematização da pluralidade cultural, da qual o corpo é uma expressão, considerando-se os diferentes biótipos que constituem os corpos que transitam e evidenciam possibilidades múltiplas de aspectos sociopolíticos e culturais nos processos de criação em dança.

São, portanto, nesses encontros, nesses cruzamentos, que a capoeira é pensada em arte como uma abertura ao *outro* e à celebração das diferenças como exercício de inclusão, conforme aponta Lima (2021, p. 16). *Pensar a formação humana sob o prisma da capoeira remete, portanto, a uma diferença colonial que foi/ainda é luta por justiça cognitiva – condição de existir, condição de sujeito discursivo, de ser humano, de pertencimento e fraternidade.* Por isso, a inclusão é um amplo processo que envolve o acolhimento e a participação de todos e todas as estudantes no ambiente escolar, trazendo suas questões e conflitos para um processo de mediação e diálogo aberto e em aberto.

## 8 CONSIDERAÇÕES

Diante dos avanços já obtidos acerca da elaboração de políticas públicas afirmativas nos ambientes escolares, como a Lei 10.639 (Brasil, 2003) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), considerando-se já transcorridos 20 (vinte) anos das suas aprovações, percebemos que ainda são necessários muitos esforços para a implementação efetiva no cotidiano escolar, levando-se em conta, ainda, que a perspectiva de uma educação inclusiva encontra diversas barreiras, quer seja nas ações pedagógicas relacionadas a questões étnico-raciais, como o racismo, quer seja em outras, como a questão de gênero.

Alguns fatores podem ser mencionados como potencializadores desses desafios, como desde a formatação do currículo prescrito, passando pelo descuido no Projeto Político-Pedagógico com a Educação das Relações Étnico-Raciais e a presença na comunidade escolar de vestígios de educação, fortemente fundada em princípios religiosos e ultraconservadores, que buscam impedir ou inviabilizar o diálogo e o exercício do respeito às diferenças.

Destacamos, no entanto, que é papel da escola tratar dessas questões, não se omitindo diante de preconceitos e comportamentos proselitistas que visam cercear e capturar a educação com posicionamentos revestidos de preconceitos,

Por fim, é dentro desse panorama de questões conceituais e pedagógicas que este trabalho se desenvolve, utilizando a capoeira como ferramenta para atravessamento e abertura de frestas no currículo, gingando diante das interdições, rodopiando e fazendo valer os esforços daquelas pessoas que nos antecederam e fizeram a sua parte na luta contra o racismo, bem como contra todas as formas de colonialidade com que tentam nos aprisionar. É nesse lugar que nós, professores, temos a tarefa de transgredir os cânones estabelecidos, não nos conformando em atuar como seres dóceis ante as imposições verticalizadas, as quais têm como propósito nos constituir porta-vozes da reprodução do mesmo sistema excludente junto aos estudantes, mas sim seres de transformação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ARROYO, Miguel. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. *Revista Cult*, São Paulo, n. 247, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 13 jan. 2024

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 jan. 2024.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FELINTO, Renata (Org.). *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula-saberes para os professores-fazeres para os alunos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONZAGA, Guilherme Goretti. Augustus Earle: Pintor Viajante. Cenas de Gênero e Paisagens Brasileiras. *In*: COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE: TERRITÓRIOS DA HISTÓRIA DA ARTE, 34., 2014, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: UFA, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIMA, Mariana Semião; LIMA, Norma Silvia Trindade de. A menina de Oyá: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar. *POIÉSIS*, Tubarão, v.16, p.183-201 – 201, 2022.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re) existências por uma educação decolonial e inclusiva. Perspectiva. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v.39, n. 4, p. 1-17, out./dez. 2021.

LIMA, Norma Silvia Trindade de; LIMA, Mariana Semião. Rasuras e perspectivas macumbísticas para uma educação infantil inclusiva e antirracista. *ZERO-A-SEIS*, Florianópolis, v. 25, n. 47, p.409-28, 2023.

LIMA, Norma Silvia Trindade de; MENDES, Jackeline; FERNANDES, Renata Sieiro. Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 2, p. 319-34, 2020.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOTTA, Thaís da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-49, set./dez. 2019.

MUNIZ SODRÉ: arte, educação e (re)invenção do povo brasileiro. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2022. 1 vídeo (1hr 13min 20seg). Publicado pelo canal Instituto Arte na Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NavoN0Akjcl>. Acesso em: 13 fev. 2024.

NGANDA, João Gabriel do Nascimento. *Percepções sobre o Racismo no Brasil*. Sumário executivo da pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil. [S. l.]: Peregum-Instituto de Referência Negra, 2023. Disponível em: <https://percepcaosobrericismo.org.br/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis: Vozes, 2023.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

### **Sobre os autores:**

**Luis Alberto de Souza:** Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Prof-Artes, do Instituto de Artes (IA) na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-graduado *lato sensu* em Arte na Educação: Teoria e Prática, pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-graduado *lato sensu* em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar). Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Capoeirista e professor de Arte da Educação Básica, na Prefeitura Municipal de São José dos Campos, SP, e da Rede Estadual do Estado de São Paulo, SP. **E-mail:** l187598@dac.unicamp.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-1176-8357>

**Norma Silvia Trindade de Lima:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela UNICAMP. Psicóloga pela Universidade Santa Úrsula. Psicodramatista-didata pelo Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP; Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), Linha de pesquisa (8): Linguagem e Arte em Educação, Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais (PHALA), campo de pesquisa: Educação e (re)existências em práticas culturais afro-diaspóricas e de povos indígenas. Integrante e graduada em capoeira (corda roxa e marrom/professora) pelo Instituto Brasileiro de Esporte, Cultura e Arte (IBECA). Principais temáticas de estudos/publicação: educação, inclusão, diferença, capoeira, práticas culturais afro-diaspóricas, pós-colonialismo/decolonialidade. **E-mail:** normatl@unicamp.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

**Recebido em: 14/10/2024**

**Aprovado em: 24/02/2025**