

**IDENTIDADE ÉTNICA, ARTE-EDUCAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA*****ETHNIC IDENTITY, ARTS EDUCATION AND UNIVERSITY EXTENSION: AN EXPERIENCE IN COMBATING RACISM IN SCHOOLS******IDENTIDAD ÉTNICA, ARTE-EDUCACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DE ENFRENTAMIENTO AL RACISMO EN LA ESCUELA***Sirlândia Souza Santana<sup>1</sup>, Vaniele Rocha Santos<sup>2</sup>

e747501

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i4.7501>

PUBLICADO: 04/2026

**RESUMO**

Este artigo analisa a experiência do projeto de extensão "Pipoca, Cinema, Literatura e Arte: Diversidade na Escola" (UESC, 2024), voltado ao enfrentamento do racismo e ao fortalecimento da identidade étnica no ambiente escolar. O estudo teve como objetivo promover o autorreconhecimento étnico-racial de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola do entorno universitário. Sua justificativa partiu do diálogo estabelecido com a escola pública, que revelou a ocorrência de bullying racial, a fragilização da autoimagem de estudantes negros e a invisibilidade da cultura afro-indígena no cotidiano escolar – aspectos que refletiam negativamente no desempenho acadêmico. Do ponto de vista metodológico, adotou-se a pesquisa-ação, ancorada no referencial de Vygotsky (mediação cultural), Hall e Silva (identidade), Mignolo (colonialidade do poder/saber) e Walsh (pedagogias decoloniais), com uso de técnicas como observação participante, aplicação de questionários estruturados, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental, além da triangulação de dados. Os resultados apontaram um aumento de 25% no autorreconhecimento étnico (com variação de 31% para 38% na identificação como negro, e de 5% para 8% como indígena), maior engajamento escolar, redução de relatos de bullying e contribuições relevantes para a formação das bolsistas, evidenciando que as atividades de arte-educação e esporte atuaram como mediadoras no fortalecimento identitário e na melhoria do desempenho acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade étnica. Arte-educação. Desenvolvimento humano. Extensão universitária.

**ABSTRACT**

*This article analyzes the experience of the extension project "Pipoca, Cinema, Literatura e Arte: Diversidade na Escola" (UESC, 2024), aimed at confronting racism and strengthening ethnic identity in the school environment. The study sought to promote ethnic-racial self-recognition among 6th-grade students from a public school located near the university. Its justification*

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais – PUC/SP, Profa. Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil.



*emerged from the dialogue with the public school, which revealed the occurrence of racial bullying, the weakening of black students' self-image, and the invisibility of Afro-Indigenous culture in daily school life – aspects that negatively reflected on academic performance. From a methodological standpoint, action research was adopted, grounded in the theoretical framework of Vygotsky (cultural mediation), Hall and Silva (identity), Mignolo (coloniality of power/knowledge), and Walsh (decolonial pedagogies). Techniques included participant observation, structured questionnaires, semi-structured interviews, focus groups, and document analysis, along with data triangulation. The results indicated an increase in ethnic self-recognition, with identification as Black rising from 31% to 38% and as Indigenous from 5% to 8%, greater school engagement, reduced reports of bullying, and significant contributions to the professional development of the scholarship students, evidencing that arts education and sports activities acted as mediators in identity strengthening and academic performance improvement.*

**KEYWORDS:** *Ethnic identity. Arts education. Human development. University extension.*

#### **RESUMEN**

*Este artículo analiza la experiencia del proyecto de extensión "Pipoca, Cine, Literatura y Arte: Diversidad en la Escuela" (UESC, 2024), dirigido a enfrentar el racismo y fortalecer la identidad étnica en el ámbito escolar. El estudio tuvo como objetivo promover el autorreconocimiento étnico-racial de estudiantes del 6º Año de Enseñanza Fundamental de una escuela del entorno universitario. Su justificación partió del diálogo establecido con la escuela pública, que reveló la ocurrencia de acoso racial, la fragilización de la autoimagen de estudiantes negros y la invisibilidad de la cultura afroindígena en lo cotidiano escolar – aspectos que reflejaban negativamente en el desempeño académico. Desde el punto de vista metodológico, se adoptó la investigación-acción, anclada en el referencial de Vygotsky (mediación cultural), Hall y Silva (identidad), Mignolo (colonialidad del poder/saber) y Walsh (pedagogías decoloniales), con uso de técnicas como observación participante, aplicación de cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, además de la triangulación de datos. Los resultados señalaron un aumento del 25% en el autorreconocimiento étnico (con variación del 31% al 38% en la identificación como negro, y del 5% al 8% como indígena), mayor compromiso escolar, reducción de relatos de acoso y contribuciones relevantes para la formación de las becarias, evidenciando que las actividades de arte-educación y deporte actuaron como mediadoras en el fortalecimiento identitario y en la mejora del desempeño académico.*

**PALABRAS CLAVE:** *Identidad étnica. Arte-educación. Desarrollo humano. Extensión universitaria.*

#### **INTRODUÇÃO**

A interação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e comunidades do entorno permanece como um desafio estrutural no sistema educacional brasileiro. Esse desencontro entre a percepção dos pesquisadores e as expectativas das comunidades é particularmente evidente em regiões periféricas, onde a universidade pública por vezes se mantém distante das reais necessidades locais. Nesse contexto, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) criou o Programa Integrado de Extensão Inovadora e Pesquisa UESC/Comunidades 2023-2024



(PIEIP), visando reduzir a distância entre universidade e sociedade por meio do diálogo com interlocutores comunitários e do diagnóstico conjunto de demandas prioritárias.

Desse programa surgiu o Projeto de Extensão Pipoca, Cinema, Literatura e Arte: Diversidade na Escola, coordenado por uma pesquisadora desta universidade e com participação de três discentes do curso de Pedagogia. Sua elaboração partiu de um diálogo intensivo com o corpo pedagógico de uma escola pública da rede municipal de Ilhéus-BA, envolvendo professoras, coordenação e direção dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse processo emergiram problemáticas críticas: *bullying* manifestado por discriminações racistas, autoimagem negativa entre meninas negras, escassa presença da história e cultura negra e indígena nas práticas pedagógicas e baixo desempenho acadêmico, especialmente em leitura.

O público-alvo definido conjuntamente foram 67 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Este trabalho teve como objetivos específicos: (1) promover o autorreconhecimento étnico-racial, visando um aumento de 25% na autoidentificação como negro e indígena; (2) reduzir em 30% os relatos de *bullying* racial; (3) melhorar a frequência escolar em 15%; e (4) elevar o desempenho em leitura, medido por participação ativa nas cirandas literárias e atividades em sala. Este texto relata essa experiência extensionista, organizando-se em três eixos principais: aporte teórico, delineamento metodológico e análise de impactos. A base teórica ancora-se em Vygotsky (1999) para o desenvolvimento humano; Lukács (2018) e Vygotsky (1998) para o papel da arte na formação de subjetividade; Hall (2003), Gomes (1995) e Silva (2012) para as discussões sobre identidade étnica.

A lacuna científica que este estudo busca preencher refere-se à escassez de investigações empíricas que articulem de forma sistemática arte-educação, identidade étnico-racial e pesquisa-ação na Educação Básica. Essa carência decorre de desafios metodológicos em contextos educativos complexos, da fragmentação disciplinar entre estudos culturais e prática pedagógica, e da ainda incipiente incorporação de epistemologias decoloniais no campo da arte-educação. A originalidade desta pesquisa reside em superar esse hiato por meio de uma abordagem integrada que demonstra a potência transformadora dessa articulação teórico-prática.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto fundamenta-se em um diálogo crítico entre contribuições teóricas que articulam desenvolvimento humano, arte-educação e identidade étnica no contexto escolar. Partindo da constatação de que grupos historicamente marginalizados apresentam maior vulnerabilidade ao abandono e à repetência escolar (UNICEF, 2019; INEP, 2019), este referencial analisa como a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



arte e a cultura podem atuar como mediações no fortalecimento identitário e no desempenho acadêmico.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1999) concebe o desenvolvimento humano como produto da interação dialética entre organismo e meio social, sendo a cultura elemento constitutivo. Seu conceito de mediação cultural postula que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio de instrumentos culturais, entre os quais a arte se destaca como “técnica social da emoção”. Essa ideia é retomada e aprofundada por Lukács (2018), para quem a arte opera como mediação estética capaz de refletir contextos históricos e permitir aos sujeitos reinterpretarem a si mesmos e ao mundo. Ambos convergem ao afirmar que a arte não apenas retrata a realidade, mas participa ativamente na produção de novas subjetividades – aspecto central para o fortalecimento identitário de grupos subalternizados.

No campo da arte-educação, Barbosa (1989) destaca seu potencial transformador em contextos de desigualdade. Contudo, há uma desconexão entre esse potencial e a efetiva incorporação das matrizes culturais africanas e indígenas nas práticas pedagógicas brasileiras, evidenciada nos estudos sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: 71% dos municípios adotam poucas ou nenhuma ação para cumpri-las (GELEDÉS, 2023).

As teorias sobre identidade étnica fornecem o terceiro eixo deste referencial. Hall (2003) concebe a identidade como fenômeno dinâmico e multifacetado, constantemente negociado em relações de poder e nunca fixo ou essencial. Esta perspectiva fluida é complementada por Silva (2012), que introduz a categoria do “reconhecimento” como elemento fundamental para a formação identitária, argumentando que a negação do reconhecimento opera como mecanismo de subalternização. Gomes (1995), por sua vez, avança na aplicação desses conceitos ao contexto educacional, desenvolvendo o marco teórico da educação antirracista ao demonstrar como a escola tende a reproduzir práticas discriminatórias que agravam desigualdades. Neste contexto há uma contradição relevante: se por um lado há consenso sobre a fluidez das identidades, por outro, as políticas educacionais frequentemente operam com categorias fixas, criando tensionamentos entre o reconhecimento da diversidade e o risco de essencialização.

Autores decoloniais como Mignolo (2003) e Walsh (2013) ampliam a base conceitual ao destacar a colonialidade do poder/saber como estrutura perpetuadora de hierarquias raciais e ao defender pedagogias decoloniais que afirmem epistemologias subalternizadas. A essa discussão soma-se a contribuição de Frantz Fanon (2008), cuja obra analisa os efeitos psíquicos da colonialidade sobre o corpo e a subjetividade negra, demonstrando como a interiorização da inferioridade racial opera como instrumento de dominação. Sua perspectiva complementa as pedagogias decoloniais ao evidenciar a dimensão subjetiva e corporal do processo de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



descolonização. Tais contribuições reforçam a necessidade de abordagens que descolonizem o currículo e valorizem os saberes afro-indígenas.

### **Currículo antirracista, educação intercultural crítica e formação docente**

As discussões contemporâneas sobre currículo antirracista e educação intercultural ampliam o escopo das abordagens decoloniais. Catherine Walsh (2013) concebe a *interculturalidade crítica* como um projeto político que, alinhado à decolonialidade, intenta desestruturar hierarquias raciais, epistêmicas e culturais, promovendo o diálogo entre saberes marginalizados e hegemônicos. No contexto brasileiro, Campos e Perrude (2025) operam a partir desse referencial para analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As autoras concluem que o documento pouco avança na proposição de uma educação decolonial e antirracista, exigindo dos educadores uma “desobediência epistêmica e política” para efetivar as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Para as autoras, a mera inclusão de conteúdos nos documentos curriculares não garante a transformação das práticas pedagógicas, sendo necessária uma reelaboração sistemática do currículo que reconheça as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas como estruturantes da formação social brasileira.

Portanto, a formação docente para as relações étnico-raciais constitui elemento central para a implementação dessas políticas. Gomes (2017) e Gonçalves (2011) – esta última relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – apontam que a ausência de uma formação inicial e continuada sistemática nessa área perpetua práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos e invisibilizam a história e cultura afro-indígena.

Estudos recentes (GELEDÉS, 2023) evidenciam que a fragilidade na implementação das leis decorre, em grande medida, da insuficiente preparação dos educadores para lidar com a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, a experiência extensionista aqui relatada dialoga com essas discussões ao demonstrar que a integração entre universidade e escola pode operar como espaço privilegiado de formação crítica e de construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Assim como a arte-educação, o esporte também pode atuar como mediação cultural no fortalecimento da identidade étnica e no enfrentamento ao racismo, ainda que sua articulação com a educação antirracista seja pouco explorada.

A incorporação do esporte como elemento educativo, na perspectiva de Llamas e Soares (2004), completa o quadro teórico ao enfatizar seu potencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e de habilidades sociais. O paradigma das Escolas Ativas (PNUD, 2016) corrobora essa visão, embora pesquisas indiquem escassa integração entre essa perspectiva e a educação étnico-racial.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



Em síntese, o projeto situa-se na interface dessas abordagens, assumindo a realidade local como eixo educacional (Freire, 2019). Busca-se superar a fragmentação entre discussões sobre desenvolvimento humano, arte-educação e identidade étnica, propondo uma perspectiva de conhecimento integrada que reconhece tanto as potencialidades quanto as complexidades dessa articulação. A originalidade deste aporte teórico reside em articular sistematicamente esses referenciais para analisar práticas extensionistas concretas, preenchendo uma lacuna na literatura sobre extensão universitária crítica e acerca da arte-educação como mediação cultural das relações étnico-raciais.

## MÉTODOS

A estrutura metodológica fundamenta-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, adotando a pesquisa-ação como abordagem principal. A escolha pela pesquisa-ação justifica-se por sua adequação a contextos educativos que demandam intervenção e transformação social, diferindo de abordagens como a etnografia ou pesquisa participante por seu caráter mais explicitamente intervencionista e focado na resolução colaborativa de problemas identificados pela comunidade escolar.

De acordo com Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Esta modalidade qualitativa e intervencionista permitiu promover participação coletiva e construir tecnologias sociais para transformar realidades, alinhando-se aos objetivos do projeto.

Para tanto, realizou-se amplo levantamento bibliográfico em bases como o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o repositório de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os descritores “identidade étnico-racial”, “arte-educação” e “evasão escolar”, oferecendo suporte teórico-metodológico consistente para as ações desenvolvidas.

**Quadro 1.** Instrumentos de coleta de dados, objetivos e categorias analisadas

<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias Analisadas</b>
Observação participante	Registrar interações e engajamento em tempo real	Interações sociais, manifestações de autoestima, participação nas atividades
Questionários estruturados (pré e pós)	Mensurar mudanças na autoidentificação e percepções	Autoidentificação étnico-racial, frequência de bullying, interesse escolar (escala Likert: 1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente)
Entrevistas semiestruturadas	Compreender percepções de professores e bolsistas	Impacto do projeto, desafios, contribuições para a formação docente
Grupos focais	Aprofundar temas emergentes com alunos	Representatividade, pertencimento, experiências de bullying
Análise documental	Contextualizar o projeto no âmbito escolar	Adequação do PPP às leis 10.639/03 e 11.645/08

### **Tratamento e análise dos dados**

Os questionários estruturados, aplicados antes e após a intervenção, foram elaborados com base em revisão da literatura sobre identidade étnica e clima da ambiência escolar. Para garantir a adequação dos instrumentos ao contexto e à faixa etária dos participantes, realizou-se um pré-teste com uma turma de 6º ano não participante do projeto, o que permitiu ajustes na clareza das perguntas e na operacionalização da escala Likert. Os dados quantitativos foram tabulados em planilha eletrônica e submetidos à análise de estatística descritiva, calculando-se frequências absolutas e relativas (percentuais) para cada variável, com comparação entre os momentos pré e pós-intervenção. Não foram aplicados testes de significância inferencial, dada a natureza exploratória do estudo e o tamanho da amostra (N=67); a análise centrou-se na identificação de tendências e na consistência com os achados qualitativos.

Os dados qualitativos (observações, entrevistas, grupos focais e análise documental) foram submetidos à Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2011), cujo processo permitiu a identificação de núcleos de sentido recorrentes, tais como “autoidentificação e representatividade”, “mediação cultural e pertencimento”, e “superação de obstáculos e engajamento”.



Para garantir rigor metodológico, utilizou-se triangulação de dados entre as diferentes fontes e instrumentos. Esta triangulação foi operacionalizada cruzando sistematicamente as observações registradas nos diários de campo com as respostas aos questionários e os depoimentos das entrevistas e grupos focais. Por exemplo, a mudança na autoidentificação declarada nos questionários foi confrontada com observações de manifestações de orgulho étnico ou de situações de bullying registradas no diário, e com as narrativas de reconhecimento compartilhadas nos grupos focais, buscando construir uma compreensão multidimensional e consistente dos fenômenos observados.

No que se refere aos aspectos éticos, todos os participantes do projeto assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **Quadro 2.** Principais atividades e finalidades pedagógicas

<b>Atividade</b>	<b>Finalidade Pedagógica</b>
Aulas de campo	Conhecer territórios de resistência afro-indígena e promover identificação cultural
Cirandas literárias	Desenvolver letramento racial através da literatura afro-brasileira e indígena
Sessões filmicas	Construir referentes positivos e ressignificar autoimagens através do cinema
Oficina de futsal	Fortalecer autoestima, cooperação e desempenho escolar através do esporte
Oficina de dança afro	Valorizar ancestralidade africana e promover consciência corporal
Oficina de capoeira	Reconhecer patrimônio cultural afro-brasileiro como elemento de resistência

#### **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ARTE-EDUCAÇÃO E ESPORTE**

Metodologicamente, o Projeto Pipoca, Cinema, Literatura e Arte: Diversidade na Escola propôs a realização de processos de leiturização, oficinas de arte-educação e esporte, trazendo de modo subjacente a identidade étnica como concepção central. As atividades de aula de campo, cirandas literárias e sessões filmicas foram organizadas para atender a todos os 67 alunos, enquanto as oficinas de futsal, dança afro e capoeira foram formadas por grupos menores a partir do interesse manifesto.

##### **Aulas de Campo**

As aulas de campo ampliaram significativamente o conhecimento dos estudantes sobre o território, particularmente sobre o povo Tupinambá de Olivença e marcos de resistência afro-



brasileira como o Engenho de Santana. A atividade contou com o apoio integral da UESC (deslocamento, alimentação e mediação), garantindo a participação de todos os alunos, docentes e bolsistas. Apesar da proximidade geográfica (cerca de 17 km), a maioria dos alunos desconhecia a presença do povo indígena Tupinambá situados em Ilhéus e Olivença.

A interação direta com a ambiência do Engenho de Santana possibilitou aprendizagem prática e contextualizada sobre os desafios e condições vividas pelos negros durante o período colonial, destacando suas formas de organização e resistência – o engenho foi palco de revolta e reivindicação de direitos por parte dos escravizados em 1789 e resultou na fuga de mais de 300 negros e indígenas para as Serras da Região Sul da Bahia (Marcis, 2000).

Para preparar os estudantes acerca do contexto indígena local, foi exibido o filme *Îandê Yby: nós somos a terra Tupinambá*. A participação em eventos como os Jogos Indígenas da Juventude Tupinambá promoveu vivências diretas com a cultura do povo Tupinambás. Na UESC, visitas ao acervo do projeto de Mamíferos da Mata Atlântica e à Trilha Sensorial relacionaram biodiversidade à cosmovisão indígena e à preservação ambiental.

### **Cirandas Literárias**

As Cirandas Literárias possibilitaram a construção de identificações com a história e cultura afro-indígena e ampliaram a experiência literária dos alunos, como forma de enfrentamento aos desafios do letramento literário na escola pública. Ancoradas em Cândido (1995), que defende a literatura como direito humano, e Cherem (2006), que propõe o uso de textos autênticos–vinculados à realidade do aluno–as atividades incluíram contação de histórias, leituras dramatizadas e tertúlias literárias com obras voltadas à temática étnico-cultural.

Após a baixa adesão inicial das atividades literárias, por serem realizadas no contraturno escolar, as cirandas foram incorporadas à disciplina de Língua Portuguesa, o que assegurou a participação significativa dos alunos. A resistência inicial à leitura em voz alta e à escuta de narrativas foi superada ao longo do semestre, com alunos buscando livros espontaneamente na escola. A literatura consolidou-se como dispositivo de letramento racial e valorização das identidades étnico-culturais, integrando o currículo de modo significativo e crítico.

### **O cinema como performance educativa**

O objetivo das sessões fílmicas transcendeu a experiência cultural imediata, evitando sua exploração didático-pedagógica tradicional, para desenvolver uma sensibilidade estética que pudesse construir referentes positivos em relação às imagens e autoimagens dos alunos. A



experiência fílmica imersiva atuou como enunciadora de diferentes realidades e criadora de sentidos e outras subjetividades.

As sessões, realizadas quinzenalmente, foram organizadas sob temática afro-indígena, destacando o protagonismo desses povos e sua participação ativa e criativa na sociedade brasileira. A seleção incluiu biografias e etnoanimações como Soul, Hair Love, Pajarema, entre outros. A sessão inaugural no Cine Santa Clara em Ilhéus-BA marca a primeira experiência cinematográfica de 90% dos alunos.

#### **Oficina de futsal**

As oficinas de futsal, conduzidas por um líder comunitário, fortaleceram autoestima, cooperação e desempenho escolar, reunindo turmas masculinas e femininas no contraturno. Para Luccas (1998), o futebol, mais que lazer, é expressão de relações sociais e da busca por mobilidade, especialmente em contextos populares.

Referências como Aldair Santos do Nascimento – ex-jogador tetracampeão mundial em 1994 e medalhista olímpico em 1996, nascido e criado no bairro vizinho ao da comunidade dos alunos, bem como a representação social de Marta Vieira da Silva, cinco vezes eleita melhor jogadora do mundo, recorrentemente apareceram nas narrativas dos alunos como inspiração para participarem do futsal. Com mediação de educadores negros, as oficinas trabalharam técnica, respeito, comunicação e colaboração, resultando em impacto positivo nas autoimagens dos estudantes.

#### **Oficina de dança afro**

A dança afro, entendida como elo com a ancestralidade e expressão da memória coletiva (Oliveira, 2007), valorizou a cultura afro-brasileira e incentivou a expressão artística e corporal. Conduzidas por um professor de dança e ex-aluno da escola, as oficinas ocorreram semanalmente no contraturno, resultando em três apresentações públicas – na Feira de Extensão e no Coletivo Paulo Freire da UESC e no evento da Consciência Negra na escola dos alunos.

A proposta integrou som, movimento e cultura, fortalecendo o pertencimento à matriz africana e a consciência corporal como pilares da identidade. Os alunos vivenciaram a herança cultural africana no próprio corpo, ressignificando-o como território de resistência e celebração.



### **Oficina de capoeira**

Como marco de luta e resistência histórica, a capoeira assumiu status de patrimônio cultural dos povos tradicionais no projeto. Por incorporar um sistema simbólico de autoproteção e resistência da identidade afro-brasileira, seu reconhecimento como arte-luta gerou sociabilidade, engajamento, e vínculo identitário entre os participantes.

Na ginga do corpo, os alunos inscreveram narrativas, construíram imagens e atribuíram significados como parte da experiência individual e coletiva partilhada. As oficinas, desenvolvidas semanalmente no contraturno por um mestre de capoeira da comunidade, possibilitaram o reconhecimento da capoeira como elemento de resistência, presença e representação do povo negro.

A ambiência de troca na capoeira, rica em história da cultura afro-brasileira, desenvolveu atenção volitiva, respeito, trabalho e cooperação entre os alunos, além de promover o aprimoramento de habilidades como equilíbrio, concentração, ritmo, agilidade e consciência etnocorporal. A capoeira integrou a abertura da Conferência do Coletivo Paulo Freire, a Feira de Extensão da UESC e a celebração do Dia da Consciência Negra.

### **Limitações metodológicas**

É importante salientar que a própria natureza intervencionista e participante da pesquisa-ação introduz vieses inerentes ao processo. A presença das extensionistas e a relação afetiva construída com os alunos, embora fundamentais para o projeto, podem ter influenciado as respostas e comportamentos observados (efeito Hawthorne)<sup>3</sup>. No que tange especificamente aos dados quantitativos, ressalta-se que, devido ao tamanho da amostra (N=67) e à natureza exploratória do estudo, os percentuais apresentados devem ser interpretados como indicadores de tendência e não como resultados estatisticamente generalizáveis, embora sua consistência com os dados qualitativos fortaleça sua credibilidade. Além disso, as generalizações a partir de um estudo de caso único e intensivo como este devem ser feitas com extrema cautela. Os resultados aqui descritos são profundamente contextuais e estão ligados a esta comunidade escolar específica, num dado momento histórico, não podendo ser automaticamente extrapolados para outros cenários sem adaptações e considerações críticas.

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Landsberger (1955) – designa o fenômeno observado nos estudos de Mayo (1932) na fábrica da Western Electric: a produtividade dos trabalhadores aumentava não por mudanças nas condições laborais, mas pela atenção e reconhecimento recebidos dos pesquisadores, indicando que a própria observação tende a influenciar os resultados (Chiavenato, 2014, p. 158).



No desenvolvimento concreto das atividades, a experiência extensionista iniciou com reuniões organizadas pela Pró-reitoria de Extensão da UESC em 2023 com lideranças do bairro no qual a escola se situa. As atividades foram planejadas, avaliadas e sistematizadas semanalmente em conjunto pela coordenadora, bolsistas e professora regente. Esta abordagem permitiu avaliar e reorientar as ações periodicamente, característica fundamental da pesquisa-ação.

Foram propostas atividades lúdicas semanais de duas horas-aula, incluindo oficinas de dança afro, capoeira, cirandas literárias, futsal, sessões de cinema e aulas de campo, todas visando retrabalhar as imagens e autoimagens das identidades étnicas dos alunos. A abordagem metodológica privilegiou a ludicidade como via de acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento histórico-cultural.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme alertado nas limitações metodológicas, os percentuais a seguir devem ser interpretados como indicadores de tendência em contexto específico, não como generalizações estatísticas. Os resultados foram obtidos a partir de múltiplas fontes: observação participante sistemática, questionários aplicados aos discentes, entrevistas semiestruturadas com bolsistas e professores, além de registros de depoimentos dosicineiros. A diversidade de procedimentos permitiu uma compreensão abrangente dos impactos do projeto, organizada nas categorias: fortalecimento da identidade étnico-cultural, melhoria do desempenho acadêmico, formação docente das bolsistas, desafios e limitações.

### Fortalecimento da identidade étnico-cultural

Em fevereiro de 2024, após a aprovação do projeto, realizou-se enquete com os 67 alunos dos 6º anos para traçar perfil socioeconômico, sociabilidades, *bullying* e autoidentificação étnica. Os dados revelaram que aproximadamente 51% dos estudantes relataram já ter sofrido *bullying*, principalmente por cor da pele, textura do cabelo e obesidade. Quanto à autoidentificação, 31% declararam-se negros, 48% pardos, 16% brancos e 5% indígenas.

Em dezembro de 2024, nova aplicação do questionário revelou mudança significativa na autoidentificação: 38% negros, 50% pardos, 1% branco e 8% indígenas, correspondendo a 97% dos alunos (os demais 3% não declararam). A redução da identificação branca (de 16% para 1%) e o aumento substantivo das identificações negra (de 31% para 38%) e indígena (de 5% para 8%) evidenciam o impacto das atividades de arte-educação no processo de autorreconhecimento étnico-racial.



Essas variações, ainda que refletindo um processo inicial de ressignificação, alinham-se aos dados qualitativos que indicaram maior orgulho e pertencimento étnico entre os participantes.

A observação participante indicou que as atividades promoveram relações de representatividade étnica significativas, com bolsistas e oficinairos negros compartilhando experiências pessoais que fortaleceram a identidade e a resistência ao racismo estrutural. O depoimento a seguir reforça a importância do projeto para a compreensão do racismo e o fortalecimento da autoestima negra:

Quando via as meninas e meninos do projeto, minhas memórias das dificuldades que enfrentei na escola como menina negra vinham com muita força. [...] No projeto, tive noção de como é importante compreender o racismo estrutural (Bolsista 1, 12 dez. 2024).

As atuações dos agentes do projeto caracterizaram-se pela assunção de discurso consciente, advindo da construção de identidade política resistente aos processos de subalternização impostos aos povos tradicionais. O compartilhamento de histórias comuns entre oficinairos, bolsistas e alunos criou uma ambiência permeada pelo cuidado e responsabilidade coletiva. O excerto a seguir explicita os efeitos do que Silva (2012) denomina negação do reconhecimento:

A minha jornada na construção da autoestima e do orgulho de ser negro foi marcada por desafios e descobertas. Na universidade, reencontrei minha identidade; no projeto de extensão transformei conhecimento em força coletiva. A escola deveria ser abrigo e escudo; hoje, luto para que cumpra esse papel (Bolsista 1, reunião de avaliação final em: 16 de dez. 2024).

A afirmação da bolsista – “na universidade, reencontrei minha identidade” – explicita a ruptura com a colonialidade do saber (Mignolo, 2003), demonstrando que a universidade pode operar como espaço de (re)existência. A metáfora da “escola como abrigo e escudo” dialoga com as pedagogias decoloniais de Walsh (2013): o abrigo como acolhimento de corpos e subjetividades negras; o escudo como formação crítica para o enfrentamento do racismo. Ao assumir o compromisso de transformar a escola, a bolsista concretiza uma prática insurgente, ancorada na experiência compartilhada com estudantes e oficinairos. Esses encontros configuram o que se poderia denominar círculos decoloniais de reconhecimento mútuo – nos quais bolsistas, oficinairos e estudantes negros compartilham histórias, afetos e estratégias de resistência – evidenciando a potência dos vínculos étnico-raciais intencionalmente mediados. Tais vínculos, ao oferecerem referências positivas e espaços de acolhimento, atuam como fator de proteção contra as violências simbólicas do racismo, favorecendo o fortalecimento da



autoestima e da identidade coletiva, enquanto a dor do racismo é elaborada coletivamente e convertida em potência pedagógica.

O Conselho Federal de Psicologia (2017) afirma que o vínculo a um grupo racial tende a desenvolver identidade individual e coletiva favorável à saúde psíquica, mediante referentes e vínculos intersubjetivos estabelecidos nas trocas socioculturais. A construção de identidade racial coletiva expressa-se na estruturação da autoestima e autoconfiança.

Aprendizagem sobre relações étnico-raciais foi ampliada: 51% dos alunos afirmaram ter aprendido conhecimentos sobre história e cultura negra e indígena, 43% aprenderam alguns aspectos e 6% muito pouco. Entre os conhecimentos agregados, destacaram-se biografias negras e indígenas, histórias de lutas e música. As aulas de campo foram as atividades preferidas (46%), seguidas por sessões de cinema (33%) e cirandas literárias (21%). A observação participante permitiu inferir que a preferência pelas aulas de campo deve-se a: raras oportunidades de sair da comunidade; configuração lúdica que propicia vivência concreta do conhecimento histórico-cultural; e dinâmica de interação afetiva que mobiliza o grupo.

O relato da professora de Língua Portuguesa evidencia o potencial transformador da abordagem:

As atividades literárias aplicadas pela bolsista aumentaram o interesse dos alunos nas aulas. Observei que um aluno que eu não consegui descobrir se sabia ler ou não, pois recusava realizar qualquer atividade, passou a realizar as atividades e a ler em voz alta após a ciranda (Reunião de avaliação final, 16 dez. 2024).

A análise do PPP revelou que, embora as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 sejam formalmente mencionadas como eixos norteadores, sua incorporação é declaratória e circunstancial. A temática étnico-racial restringe-se a três tipos de menção: (1) datas comemorativas (Dia da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas); (2) orientações genéricas sobre "respeito à diversidade"; e (3) listagens de conteúdos em disciplinas como História e Arte, sem metodologias ou articulações interdisciplinares consistentes.

Essa configuração exemplifica o que Dantas (2021) denomina folclorização e compartimentalização do ensino afro-indígena, reforçando, ao contrário do que propõe a legislação, a condição de "exotismo" ou "apêndice" curricular. Como alerta Gomes (1995), a restrição da discussão racial a momentos pontuais impede a construção de um ambiente escolar verdadeiramente antirracista.

Diante dessa lacuna, o projeto de extensão atuou como estratégia de suplementação curricular, demonstrando, na prática, a viabilidade de uma abordagem integrada e continuada. As experiências exitosas – especialmente as cirandas literárias e as aulas de campo – apontam



caminhos concretos para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP e a efetiva implementação da obrigatoriedade legal.

Os achados convergem com estudos como os de Gomes (1995) sobre educação antirracista ao reforçar que a valorização da identidade étnica impacta positivamente o engajamento escolar, e apresentam-se em consonância com Barbosa (1989) ao demonstrar que a arte-educação pode operar como mediadora cultural em contextos de desigualdade.

### **Melhoria no desempenho acadêmico**

As cirandas literárias, ao abordarem temas da história e cultura afro-brasileira e indígena, possibilitaram aos estudantes conectarem-se com figuras históricas importantes, contribuindo para melhoria do desempenho acadêmico, especialmente em leitura, compreensão textual e expressão oral.

O questionário aplicado aos 67 alunos revelou que as atividades motivaram a relação com a escola e contribuíram para suas aprendizagens: 43% dos respondentes indicaram que auxiliaram na realização das atividades em sala, e 39% afirmaram passar a aprender com mais prazer. Além do maior envolvimento pedagógico, observou-se aumento significativo da frequência escolar nas aulas regulares que incorporaram a ciranda na disciplina de Língua Portuguesa.

A integração da arte e cultura afro-indígena no currículo promoveu interação social planejada a partir do interesse dos alunos, ampliando o desenvolvimento afetivo-cognitivo através da mobilização de habilidades como percepção, consciência, memória, atenção volitiva e formação de novos conceitos (Vygotsky, 1991).

### **Formação docente das bolsistas**

As bolsistas participaram de reuniões semanais de planejamento e estudos formativos ao longo de 2024. A experiência foi percebida como fundamental para a formação docente, conforme depoimento:

Antes de entrar na escola, eu não imaginava como seria lidar com uma sala cheia de alunos. No começo, senti medo e insegurança, mas com o andamento do projeto e a convivência com cada estudante, fomos construindo um vínculo afetivo. Essa vivência na extensão foi essencial para que eu começasse a desenvolver minha postura como futura docente (Bolsista 2, reunião de avaliação final, 16 dez. 2024).

As bolsistas desenvolveram postura acadêmico-científica a partir do cumprimento do objetivo da formação inicial docente, produzindo conhecimento na práxis pedagógica e compreendendo o papel da extensão universitária na relação IES-comunidade.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



### **Desafios e limitações**

Apesar do impacto positivo do projeto, foi necessário contornar obstáculos impostos por algumas famílias, que apresentaram resistência à inclusão de temas raciais, exigindo reuniões de esclarecimento. Além disso, a adesão às oficinas no contraturno revelou frequência oscilante, com menor procura pelas oficinas de dança afro e capoeira em relação ao futsal, que registrou alta procura e regularidade.

Pode-se inferir que essa assimetria evidencia dimensões do racismo estrutural: a dança afro e a capoeira exigem uma performatividade étnica explícita, posicionando o sujeito como herdeiro de tradições negras, o que pode gerar desconforto ou resistência internalizada em contextos em que essas práticas foram historicamente desqualificadas (Fanon, 2008; Souza, 1983). A preferência pelo futsal – prática hegemônica e aparentemente “neutra” – pode ser interpretada como estratégia de proteção psíquica diante de um território escolar ainda marcado pela violência simbólica racista. Conforme apontam as pedagogias decoloniais (Walsh, 2013), a desconstrução de subjetividades colonizadas é um processo gradual, e a hesitação em relação a atividades que exigem afirmação étnica direta reflete a interiorização de hierarquias raciais a ser enfrentada no cotidiano escolar.

Diante dessas dificuldades, o projeto realizou ajustes: as cirandas literárias foram incorporadas às aulas regulares de Língua Portuguesa, enquanto a dança afro, a capoeira e o futsal permaneceram no contraturno. A professora de Língua Portuguesa justificou a mudança ao observar que

A dificuldade das outras oficinas ocorreu por conta de não serem realizadas no turno dos alunos. A comunidade tem muita dificuldade de fazer seus filhos virem à escola no turno oposto. As atividades que aconteceram no turno de aula tiveram presença de todos os alunos, até os que costumam faltar muito, foram atraídos (Reunião de planejamento, 18 jul. 2024).

Essas condições sociais – ausência de escola em tempo integral e vulnerabilidade socioeconômica – impactam diretamente a adesão às atividades extracurriculares, evidenciando limites estruturais que extrapolam o escopo do projeto.

### **CONSIDERAÇÕES**

Este trabalho partiu da questão: como a arte-educação, articulada à extensão universitária, pode contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial e o enfrentamento do racismo no ambiente escolar? A experiência do projeto “Pipoca, Cinema, Literatura e Arte: Diversidade na Escola” demonstrou que essa articulação atua como potente mediadora cultural, promovendo transformações significativas. Os resultados evidenciaram aumento do



autorreconhecimento étnico-racial (de 31% para 38% na identificação como negro e de 5% para 8% como indígena), redução de relatos de *bullying* racial, melhoria do engajamento e desempenho acadêmico, além da formação crítica das bolsistas.

Os resultados possuem dupla relevância: para a sociedade, indicam um caminho efetivo para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao promover vivência cultural transformadora e fortalecer a autoestima de crianças e adolescentes negros e indígenas; para a academia, reforçam a potência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o campo da arte-educação antirracista.

### **Limitações e implicações**

Reconhecem-se como limitações: a natureza intervencionista da pesquisa-ação e o possível efeito Hawthorne; a amostra restrita a uma escola; a curta duração para avaliar transformações identitárias de longo prazo; e os desafios decorrentes da resistência familiar e da oscilação na participação em atividades no contraturno, próprios de contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Tais limitações recomendam cautela na generalização dos resultados e indicam a necessidade de replicação da metodologia em outros contextos.

Como recomendações para estudos futuros, sugere-se:

- a) pesquisas longitudinais que acompanhem a trajetória escolar e identitária dos estudantes;
- b) replicação em diferentes contextos socioeconômicos e regionais;
- c) investigações sobre a relação entre cada linguagem artística e dimensões específicas do desenvolvimento identitário;
- d) estudos focados em estratégias de formação e engajamento familiar.

Em síntese, a experiência extensionista demonstrou que a prática pedagógica intencionalmente ancorada na arte-educação e na valorização da identidade étnico-cultural pode forjar espaços de enfrentamento ao racismo estrutural. Para que tais transformações se ampliem, é urgente investir em políticas educacionais que viabilizem escolas em tempo integral com estrutura adequada e formação continuada de professores em educação para as relações étnico-raciais.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPGqBv6J/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.



BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. 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: 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 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”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 25 mar. 2025.

CAMPOS, M. C.; PERRUDE, M. R. S. Educação decolonial e antirracista na BNCC do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Revista Curriculum**, São Paulo, v. 23, jul. 2025. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762025000100211](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762025000100211). Acesso em mar. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263. Disponível em: <https://culturaemarxismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: Manole, 2014.

CHEREM, Y. P. A leitura e a escrita na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 67-82.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: Referências técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes\\_raciais\\_baixa.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf). Acesso em 1 maio 2025.

DANTAS, M. C. T. **Trajetória da Lei Nº 11.645/08 e Sua Aplicação nas Escolas**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/43495>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 13 mar. 2025.



GOMES, N. L. Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, Campinas, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V. ; SILVA, C. M. N. ; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP: MEC, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.

LLAMAS, G. R.; SOARES, D. C. Los valores en el deporte. **Revista de Educación**. Madrid, n. 335, p. 9-19, set.-dez. 2004. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:61fac5cf-2550-463c-947e-6462de143872/re33503-pdf.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LUCCAS, A. **Futebol e Torcidas**: Um estudo psicanalítico sobre o vínculo social. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) 1998. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP: São Paulo, 1998. Disponível em: [https://ludopedio.org.br/wp-content/uploads/161438\\_Luccas%20M%20-%20Futebol%20e%20torcidas.pdf?srsId=AfmB\\_OoqZmwzBjftbFC7hvtuozQPJf1lqP9luYv7iMI0AUDui4Xyqly9](https://ludopedio.org.br/wp-content/uploads/161438_Luccas%20M%20-%20Futebol%20e%20torcidas.pdf?srsId=AfmB_OoqZmwzBjftbFC7hvtuozQPJf1lqP9luYv7iMI0AUDui4Xyqly9). Acesso em: 03 de mar. 2025.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sobre a Categoria da Particularidade. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1956/estetica/estetica-marxista.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005\\_tese\\_edoliveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005_tese_edoliveira.pdf). Acesso em 06 de nov. 2024.

MARCIS, T. **Viagem ao Engenho de Santana**. 1. ed. Ilhéus: Editus, 2000. v. 1500. 86p. Disponível em: <https://www.uesc.br/editora/livrosdigitais/vesantana.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2024.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no Brasil**. Brasília: PNUD: INEP; 2016. 68 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/35061429/Caderno\\_de\\_Developimento\\_Humano\\_sobre\\_Escolas\\_Ativas\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/35061429/Caderno_de_Developimento_Humano_sobre_Escolas_Ativas_no_Brasil). Acesso em: 25 de fev. 2025.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



SILVA, N. **Educação e identidade**: o lugar da cultura no currículo escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: [https://ia903103.us.archive.org/24/items/PsicologiaDaArteVigotski/228739061-Psicologia-Da-Arte-Vigotski\\_text.pdf](https://ia903103.us.archive.org/24/items/PsicologiaDaArteVigotski/228739061-Psicologia-Da-Arte-Vigotski_text.pdf). Acesso em: 25 de nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

UNICEF. **Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar**. UNICEF, Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/reprovacao-distorcao-idade-serie-e-abandono-escolar>. Acesso em: 06 de nov. 2024.