

## **A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista.**

ELISON OLIVEIRA FRANCO

■ 393

Elison Oliveira Franco é mestre em Artes (2014) e Licenciado em Artes Cênicas (2009) pela Universidade de Brasília (UnB). Ator e palhaço, atualmente, é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tem focado as suas pesquisas nos seguintes temas: Pedagogia das Artes Cênicas, Cômico, Jogo, Riso, Brincadeira, Aprendizagem Lúdica e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Contato: [elisonarte@gmail.com](mailto:elisonarte@gmail.com).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6431677174894360>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0357-7038>

## ■ RESUMO

Nesta escrita, o autor apresenta o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, que culminou no desenvolvimento estético e artístico de uma feira afroindígena em uma unidade escolar pública e de ensino médio do Distrito Federal. Por meio de relato, reflexões e diálogos teóricos e empíricos, o autor mostra de que maneira a elaboração de figurinos com materiais reutilizáveis, inspirados em elementos culturais da ancestralidade das matrizes africana e indígena, pode levantar um debate pedagógico a respeito do preconceito incorporado ao cotidiano escolar, e em outros contextos, visando ao fomento de uma educação estética antirracista.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Educação estética, antirracismo, metodologia, figurino, história e cultura afro-brasileira e indígena.

## ■ ABSTRACT

In this writing, the author presents the process of teaching and learning the content of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the classroom, which culminated in the aesthetic and artistic development of an Afro-indigenous fair in a public and high school unit of the Federal District. Through a report, reflections and theoretical and empirical dialogues, the author shows how the elaboration of costumes with reusable materials, inspired by cultural elements of the ancestry of african and indigenous matrices, can raise a pedagogical debate about the prejudice incorporated into the school routine, and in other contexts, aiming at the promotion of an anti-racist aesthetic education.

394 ■

## ■ KEYWORDS

Aesthetic education, anti-racism, methodology, costumes, Afro-Brazilian and indigenous history and culture.

## 1. Introdução

Anauê-Saravá-Saudações!<sup>1</sup>



■ 395

Figura 1. Imagens da Feira Afroindígena. Fotografia de Deva Garcia, 2019.

Assim que cheguei à unidade escolar de ensino médio do Distrito Federal (DF), local da experiência estética desta escrita, em 2016, para cumprir a função de professor de Arte, minha área de formação – especificamente as Artes Cênicas –, chamou-me a atenção o perfil dos estudantes com uma proeminência da tez preta e sua diversidade cultural desfilada pelo corredor do ambiente escolar. Ou seja, referências estéticas que se (re)encontravam e se interconectavam com outros grupos étnicos, em particular, afro-brasileiros e indígenas.

No decorrer dos anos, busquei desenvolver com os alunos atividades pedagógicas que contemplassem essa realidade, assim como o “Currículo em Movimento da Educação Básica” da SEEDF – que aborda o conhecimento afro-brasileiro e indígena (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.28) – e o calendário escolar – que cumpre a comemoração do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro<sup>2</sup>. Mesmo que eu não deixasse de perceber, com o passar do tempo, o tema poderia ser abordado no transcurso de todo o ano letivo, indiscriminadamente, a fim de alimentar, de forma enriquecedora, o aprendizado e o reconhecimento empírico e epistemológico dessas matrizes culturais. O novo documento normativo, a BNCC (pautado nas DCNEM/2018), inclusive, trata da garantia dos currículos e propostas pedagógicas, na educação básica, que visem a aprendizagens essenciais, como a: “(...) história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2018, p.476).

Durante cinco anos, a contar de 2016, eu buscava por abordagens

<sup>1</sup> Tratam-se, respectivamente, de alguns cumprimentos linguísticos das matrizes culturais indígenas, afro-brasileira e do português brasileiro, embora não busquem dar conta da diversidade de formas linguísticas presentes nesses povos. No que respeita ao uso da palavra indígena Anauê, é uma reafirmação da expressão identitária dos povos Tupis, que habitavam o território brasileiro antes da invasão colonizadora; e não da apropriação cultural, política, ideológica e negativa que ela ganhou em determinados contextos históricos por meio de outros grupos civis, militares e sociais.

<sup>2</sup> Mais informações em: <<http://www.educacao.df.gov.br/calendario-escolar-2019-2/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

metodológicas que possibilitassem o estudo e as práticas voltadas ao tema<sup>3</sup>. Mas, observava que – por mais que os cursos de formação continuada, materiais didáticos, endereços eletrônicos e demais referenciais de pesquisas fornecidos aos estudantes e a mim, já mostrassem uma leitura revisada da história e cultura das matrizes afro-brasileira e indígena –, a reprodução de estereótipos e ideias unilaterais, às vezes, surgia, ou, até mesmo, era o motor das criações artístico-pedagógicas apresentadas pelos estudantes em sala de aula.

Indígenas, africanos, afro-brasileiros, pretos e pretas eram, em sua maioria, representados com/ou rompendo grillhões, amordaçados, desumanizados, dentre outras situações que reeditavam o horror da exploração colonialista, catequética e escravocrata dos povos indígenas e africanos no Brasil. Entendia, pois, o quanto esse possível “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019) era significativo para alguns dos alunos, como também o é para mim, adotando uma expressão recorrente nos pensamentos da filósofa e feminista brasileira Djamilia Ribeiro – bastante em voga –, felizmente. Entretanto, incomodavam-me o olhar unilateral, a persistência em retratar o horror e a falta de tratamento mais afirmativo do conteúdo afro-brasileiro e indígena, ou que despontassem outros lugares de fala – que também foram desenvolvidos, (re)produzidos e absorvidos por todos nós ao longo da historicidade artística e cultural brasileiras –, ou ainda: “(...) O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2019, p.64).

Então me toquei para o desenvolvimento de outros estudos e práticas sobre o conteúdo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas, como também para a necessidade de repensar o processo criativo pautado na relação de ensino e aprendizagem, uma vez que o país estava passando por mudanças estruturais e discursos rotineiros de segregação e estímulos ao racismo. Eram frequentes, no pensamento de alguns professores e estudantes, posturas favoráveis aos discursos preconceituosos, misóginos e sectaristas, muitos deles advindos de autoridades políticas que haviam movimentado as últimas eleições brasileiras, em 2018. Não era fácil nem saudável, por exemplo, começar a manhã de uma segunda-feira, na sala dos professores, escutando o comentário de que a vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, mereceu morrer por ter enfrentado “os caras” e ter falado demais; ou outro pensamento, que afirmava que os “índios” não produziam nada para a economia, tomavam muitas terras no Brasil e também faziam jus à morte. Será que se tratava de uma pluralidade de ideias nefastas nessa dinâmica do jogo de poder que pode se tornar o espaço escolar...?

O que sei é que motivou ainda mais a bela edificação da feira afroindígena – na qualidade de um projeto desenvolvido dentro da escola – e mais a consolidação deste texto – na condição de uma partilha artística e pedagógica. Com uma abordagem metodológica empírica e teórica, apresento reflexões por meio de relatos, fotografias e demais referenciais didático-pedagógicos, na tentativa de

<sup>3</sup> Para alimentar o repertório pedagógico do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena fiz os cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), em 2016, a saber: Educação para as relações étnico-raciais, com a professora Patrícia Nogueira Silva; e O lugar da África: História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, com a professora Adínia Santana Ferreira.

mostrar, ao leitor, como a minha “observação participante”<sup>4</sup> buscou materializar a experiência estética de uma educação para as relações étnico-raciais em forma de escrita.

De início, apresento um pouco da estrutura teórica que sustenta um diálogo para a análise da experiência artístico-pedagógica no desenvolvimento do projeto na escola, seguida da descrição da metodologia em sala de aula, entremeada com relatos, avaliações e encaminhamentos pedagógicos, na perspectiva de germinar em outros solos educativos a promoção de uma educação estética antirracista. Boa leitura!

## 2. Ponto a ponto...

Nesta escrita, gostaria de pensar a estética como uma possibilidade de se (re)encontrar no mundo, com o outro e consigo mesmo, por meio das múltiplas e diversas visualidades e corporeidades que acabam ressurgindo dentro do espaço escolar. É certo que em muitas sociedades tradicionais, como as indígenas e africanas, os objetos artísticos tendem a ser mais representados por um viés social, religioso e até mesmo restritivo, nem sempre direcionados a uma apreciação formalista da arte, conforme se verifica no mundo europeu e ocidental. Porém, há que se considerar que as expressões artísticas desses povos não deixam de primar pela composição da beleza. (MUNANGA, 2004).

Além disso, quando se pensa nos povos indígenas “não existe uma arte, assim como uma estética, que seja comum e geral dos índios, portanto, o plural – artes ou estéticas indígenas – se impõe em todos os contextos, uma vez que expressam tantas concepções quantas são as sociedades que as produzem” (VELTHEM, 2019, p.17, grifos da autora). Por outras palavras, a noção de arte e estética incorporada a esses grupos étnicos é particular e depende do sentido que se dá às coisas materiais e imateriais que constituem as suas culturas.

Por outro lado, se se considera a variabilidade de misturas e influências de matrizes artísticas no desenvolvimento cultural brasileiro, a estética ainda pode ser correlacionada com a expressividade do conhecimento sensível manifestada pela cooperação, colaboração, interação e percepção dos sujeitos envolvidos em um processo artístico-pedagógico. Ou mesmo, traçando um diálogo com a professora da UnB, Maria Beatriz de Medeiros, quando parte da definição grega de *Aisthesis* – “percepção pelos sentidos” –, para falar de uma educação estética cuja proposição não se refere à dicotomia corpo e mente, mas a uma possibilidade de conhecer e se relacionar com o mundo em sua totalidade. Ela escreve:

Um sensibilizar para a *aisthesis* não instrui nem constrói, apenas abre os poros comunicacionais do corpo do ser humano. Um sensibilizar para a *aisthesis* não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a contínua transformação. A contínua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui

<sup>4</sup> Trata-se de uma estratégia metodológica utilizada por etnólogos e antropólogos, também adotada na educação, na busca de descrever e mostrar o conhecimento produzido no contexto pesquisado, cujos instrumentos metodológicos podem envolver o uso de imagens fotográficas, registros de campo e outros documentos afins (GHEDIN e FRANCO, 2008).

para a capacidade crítica e, sobretudo, estimula a criação de mais prazer estético, a busca por prazer (MEDEIROS, 2005, p.97, grifos da autora).

Enquanto o também professor da UnB Nelson Fernando Inocêncio da Silva, que desenvolve estudos e pesquisas afro-brasileiros, chama a atenção para os registros visuais que um corpo traz, as suas memórias e identidades – em especial, daquelas pessoas que pertencem a grupos que foram invisibilizados pela exclusão racial – e reforça: “Ao tratarmos dos corpos nas suas dimensões coletiva ou individual, precisamos ter a percepção de como eles foram historicamente e socialmente construídos. A própria noção de raça, fluida entre nós, está fortemente ligada a essa construção” (SILVA, 2006, p.55).

Nesse sentido, já que a lei 11.645/2008, no seu Art. 26-A, estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008), procurei desenvolver aspectos oriundos dessas matrizes, inclusive a indígena, que adentrava com mais força a normatização legal. Com o intuito de fortalecer a lei e resgatar dignamente os conhecimentos estéticos, artísticos e culturais, compreende-se o olhar científico, artístico e pedagógico a partir de um caminho fenomenológico e antropológico, trilhado, dentre outros, com a ajuda de *Exu e Tupã: Saravá, Anauê!* Ou mesmo: “(...) Compreende-se como *forma cultural*, isto é, as condições epistemológicas donde as ações humanas (e não-humanas) se dão e produzem sentido” (OLIVEIRA, 2014, p.30, grifos do autor).

Por isso, tive o objetivo de tratar do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena não como cumprimento de um protocolo, mas na qualidade de construir experiências pedagógicas exitosas, afirmativas e contextualizadas. Com a intenção de promover uma educação relativista e antirracista mediante a exploração teórica, prática e bela dos elementos estéticos e artísticos, cuja abundância pode ser evidenciada no processo de ensino e aprendizagem em Arte, cumprindo com práticas educativas profícuas dessas matrizes culturais, como distingue a própria BNCC (2018) no transcurso de suas linhas.

Além disso, repensar a produção de conhecimento afro-brasileiro e indígena como o fulcro das criações artístico-pedagógicas dos estudantes, não pelo estigma simbólico da exploração escravocrata, mas sim pelo sentido da cultura: seus elos, costumes, valores e práticas estéticas e artísticas. Estas vieram incorporadas com os povos africanos que atravessaram o atlântico, sequestrados, e, mesmo assim, conseguiram cultivar tantos *ilês* consoante a sonoridades dos Tupis, que já se encontravam em solo daquilo que seria, depois, denominado Brasil. Considerando que, um pouco disso, constituiu a enriquecedora diversidade e pluralidade estética e cultural brasileiras.

A doutora em Antropologia Social pela UFRJ, Cecília Campello do Amaral Mello, faz um interessante recorte da união das matrizes africana e indígena em um processo criativo e resume:

O conceito de afroindígena seria da ordem do devir, funcionando, por um lado, como um meio, um intercessor por onde passam ideias,

ações políticas, obras de arte e seres do cosmos, e, por outro lado, como um produto inacabado ou efeito provisório de encontros singulares que envolveriam fluxos de “história” e “memória”; pessoas e técnicas; uma relação de aliança entre antepassados africanos e indígenas e a criação de esculturas, aqui entendida como um processo automodelador de subjetividades (MELLO, 2014, p.23).

Sob esse aspecto da “automodelação”, o figurino foi o principal elemento cênico, o entre artes, que escolhi para o desenvolvimento da atividade artístico-pedagógica. Eu já havia abordado em sala de aula outros elementos teatrais, como a maquiagem, a cenografia e a sonoplastia, mas eles não deixaram de compor as criações coletivas que foram apresentadas, pois fazem parte do conteúdo atinente ao componente Arte no currículo escolar como elementos secundários do texto ou contexto (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.31). Por exemplo, Patrice Pavis, no “Dicionário de Teatro” (2011), informa que o figurino carrega múltiplos significantes cênicos e, além de vestir, traz índices socioculturais que auxiliam na leitura e na experiência estética, e escreve: “Às vezes se esquecem que o figurino só tem sentido para e sobre um organismo vivo; ele não é apenas, para o ator, um ornamento e uma embalagem exterior, é uma relação com o corpo” (PAVIS, 2011, p.169).

Por isso, desta vez, sugeri que a experiência estética frutificaria com as indumentárias utilizadas pelos(as) Pajés, Orixás e labás, confeccionadas com possíveis materiais descartáveis ou reutilizáveis. Uma ideia articulada com o tema proposto para a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia – 2019, que focou em “Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável”, orientando os trabalhos que foram apresentados na feira de ciências da escola e aqueles selecionados para o 1º Festival de Tecnologia, Inovação e Ciência das Escolas Públicas do Distrito Federal (Festic)<sup>5</sup>.

Cabe relatar a aprendizagem desenvolvida ainda no primeiro semestre de 2019, na feira de ciências da escola, por meio do projeto A biodiversidade dos Orixás e das labás, que mostrou a elaboração, com materiais descartáveis ou reutilizáveis, dos vestuários incorporados aos ancestrais divinizados pela mitologia africana e afro-brasileira. O projeto foi selecionado para representar a escola no Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal e conquistou o primeiro lugar na etapa regional, desenvolvida pela CRE do Núcleo Bandeirante, após ter sido avaliado por profissionais competentes que consideraram em suas arguições a riqueza do conhecimento estético e o potencial antirracista do projeto. Por esta razão, a proposta se converteu em um dos elementos da comissão de frente para a feira afroindígena, no final do ano, contando com a integração da matriz indígena na elaboração de roupas com materiais descartados ou reaproveitados.

<sup>5</sup> Segundo o regulamento, o Festic é um festival organizado pela SEEDF, cuja intenção é promover a cultura científica dentro das escolas públicas do DF. Nesse sentido, os trabalhos mais expressivos e desenvolvidos dentro da feira de ciências das escolas passam para uma etapa regional, organizada pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), e, aqueles com melhor colocação, para uma etapa distrital (que acabou não ocorrendo). Há também uma última etapa, que consistiria na socialização dos processos pedagógicos para eventual publicação na revista Diálogos de Ciências (o que também não aconteceu). Mais informações em: <<http://www.educacao.df.gov.br/festic-abre-inscricoes-na-segunda-feira-5/>>. Acesso em: 06 de jan. 2021.



Figura 2. Estande ornamentado e a apresentação dos Orixás e das labás no FESTIC/2019. Fotografia de Bárbara Correa, 2019.

Com o desenvolvimento do projeto da feira afroindígena na escola, busquei uma articulação pedagógica, social, efetiva e contextualizada às leis e documentos normativos, como a LDB e a BNCC – potencializando estética, digna e afirmativamente o currículo e a própria realidade escolar. Também, de forma contínua, os saberes, as práticas e as ações que os alunos e eu vínhamos realizando nas aulas de Arte do estabelecimento de ensino em anos anteriores, como ainda aquelas práticas sociais vivenciadas por eles em outros contextos formais e não formais de ensino e aprendizagem.

Já os objetivos e seus respectivos conteúdos consistiram em: contemplar a lei nº 11.645/2008, que exige o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena em sala de aula; proporcionar ao alunado uma reflexão sobre uma educação estética antirracista; dialogar com os temas contemporâneos e aprendizagens essenciais propostos na BNCC, como são a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Embora o foco do trabalho tenha sido a história e cultura afro-brasileira e indígena, há que considerar a articulação com outras aprendizagens essenciais e temas contemporâneos, como é o caso da sustentabilidade voltada para a educação ambiental (BRASIL, 2018, p.19). Mesmo que a elaboração de indumentárias com materiais descartáveis ou reutilizáveis não focasse na reciclagem, pois requer outros meios, a sensibilidade para com a relação das matrizes afro-brasileira e indígena com a natureza e sua biodiversidade entrelaçou a proposta do projeto, quer pelas características dos Orixás e labás nas mitologias africana e afro-brasileira, quer pela intrínseca relação dos povos indígenas com a própria natureza, uma vez que: “[...] A forma das relações com a natureza e com a sociedade é a tradução da forma como o ser cultural pensa” (KANGUSSU, 2019, p.54).

No decorrer do ano, organizei o plano de atividades das aulas, pois lidávamos com o sistema da semestralidade, com catorze turmas: oito de 2º e seis de 3º anos do ensino médio (com mais ou menos 30 a 35 alunos cada), divididas, respectivamente, em 2 blocos de 7 classes para cada semestre do ano letivo. Portanto, esta escrita contém as nuances do cotidiano escolar no decorrer de cada semestre do ano letivo de 2019 e os momentos deliciosos de ensino e aprendizagem, cuja culminância se deu no projeto final, ou seja, a própria feira

afroindígena. O que abarcou a comunidade escolar do turno matutino – focada de forma lúdica, gostosa, bela, afirmativa, antirracista e contextualizada na junção das matrizes afro e indígena – ficou definido em reunião coletiva nas seguintes tematizações:

1. A questão das terras indígenas;
2. Os grafismos dos povos indígenas;
3. As etnias indígenas pelo Brasil;
4. Vestibular Indígena UnB/FUNAI;
5. Etnias indígenas no/do/pelo DF;
6. As mulheres indígenas;
7. A violência contra os povos indígenas;
8. O que é cultura negra, africana e afro-brasileira?;
9. Crítica ao *blackface*;
10. Cientistas e pensadores africanos e afro-brasileiros;
11. O continente Africano e seus países;
12. Oralitura, literatura e a memória das palavras africanas e afro-brasileiras;
13. A “estética” negra: vestuário, cabelos, pinturas...;
14. Benjamim de Oliveira e Maria Eliza Alves dos Reis: o “palhaço” Xamego.

Tais temas foram apresentados enquanto propostas para o desenvolvimento da atividade artístico-pedagógica e podem ser revistos, ampliados, enriquecidos ou reaproveitados pela própria unidade escolar ou por outros contextos educativos. Espero que isso fortaleça os diálogos afirmativos para a promoção de uma educação estética antirracista, considerando as situações, condições e contextos de ensino e aprendizagem entre artes, tal qual o que será descrito a seguir.

### **3. Por uma educação estética antirracista: costuras didático-metodológicas**

Organizei o plano de aula de modo a sensibilizar o “olhar” dos estudantes para o tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena, a partir de: vivência com jogos teatrais, improvisacionais e coreográficos; análise de vocábulos em músicas e produções audiovisuais; fruição e debate a respeito de figuras mitológicas e culturais da tradição afro-brasileira e indígena; promoção de uma palestra com um indígena em sala de aula; (até a) criação das indumentárias com materiais descartáveis; e a culminância da FEIRA AFROINDÍGENA, propriamente dita e belamente desejada.

A abordagem do Congado, Maculelê, Bumba meu boi do Maranhão favorecia a abertura de um diálogo com os alunos sobre as manifestações expressivas da cultura brasileira, conforme o conteúdo contido no livro didático do ensino médio “Arte de perto” (2016, p.248). Contudo, era nos momentos de preparação das atividades que surgia algum comentário depreciativo sobre a sonoridade advinda das expressões. O tom ritualístico dos chocalhos e dos batuques que compunham as músicas, em sua maioria, era interpretado pelos

alunos como algo negativo e seguido da expressão: “Vixi, é macumba!”<sup>6</sup>. Então, comecei a repensar o processo de ensino e aprendizagem antes de solicitar qualquer atividade avaliativa, a fim de sensibilizá-los do preconceito incorporado ao cotidiano e que se mostrava em falas, gestos e criações.

A partir de vivência com jogos, eu dividia as turmas em três grandes grupos: o primeiro realizava o jogo coreográfico “roda africana” da música “África”, do grupo Palavra Cantada<sup>7</sup>; o segundo fazia o jogo teatral de construção de uma máquina, por meio de sons e movimentos corporais alternados e ritmados; e, o terceiro, o jogo teatral de modulação<sup>8</sup>, no qual um aluno ficava na função de argila enquanto o outro criava uma escultura com o corpo do companheiro, para demonstrar, minimamente, a inter-relação das matrizes que formaram o Brasil: africana, indígena e europeia. Depois, realizávamos análise de vocábulos e frases em músicas, como a composição “Zumbi”<sup>9</sup>, do artista brasileiro Jorge Ben Jor, e produções audiovisuais do Canal Preto, em especial o vídeo “O racismo é perigoso na educação das crianças”<sup>10</sup> – que contém as pujantes palavras da pedagoga e mestre em gestão social, Benilda Brito –, seguidos, ainda, do debate da lei 11.645/2008. Eu também levava sacolas plásticas e folhas de jornais para uma improvisação, na qual os estudantes construiriam indumentárias inspirados na temática da aula.

402 ■



Figura 3. Improvisação de indumentárias com sacolas plásticas e jornais. Fotografia do arquivo do autor, 2019.

Seguíamos com a fruição e debate de figuras mitológicas da tradição africana e afro-brasileira transmitidas no *template*, cujas imagens representavam os Orixás e as labás de forma mais alegóricas e próximas a personagens heroicos. Nessa proposta didática, vivenciei o momento mais emblemático desta experiência artístico-pedagógica quando exibi a figura do Orixá Xangô e um aluno o comparou

<sup>6</sup> Muitos estudantes já sabem que a expressão macumba se refere a um instrumento ou a cultos afro-brasileiros, porém, é recorrente utilizá-la ou expressá-la de forma pejorativa.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/QjlmRDk9ktl>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

<sup>8</sup> Ambos os jogos teatrais podem ser encontrados nos estudos do teatrólogo brasileiro Augusto Boal: BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007; e da pesquisadora teatral estadunidense Viola Spolin: SPOLIN, V. Improvisação para o Teatro. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963], 2010.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/ge5BZjVVKpQ>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/KZGNu4NcWls>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

com o deus Thor da mitologia nórdica e, em outra turma, uma aluna o correlacionou com o deus grego Zeus. Aproveitei o saber prévio deles, recorrente em outras turmas, e perguntei o porquê de repulsas quando tratamos de outros elementos ligados à história e à cultura afro-brasileira e indígena? Por que a tendência em representá-los de forma negativa ou dolorosa? Curiosamente, os alunos e seus companheiros contestaram: “Por causa do preconceito, professor!”. Respirei, refleti, compartilhei o meu olhar com os estudantes e comuniquei que poderíamos realizar apresentações belas sobre os elementos estéticos dos povos africanos e afro-brasileiros, (re)encontrando as suas contribuições para a formação histórica e cultural brasileiras. Sim, sugeri aos alunos que conhecêssemos com mais cuidado esses povos, por meio da beleza dos seus elementos culturais, artísticos e estéticos.



Figura 4. Imagem alegórica de Xangô e Mamãe Oxum e suas respectivas indumentárias apresentadas na feira afroindígena. Imagens disponíveis em <http://nossoamanha.ig.com.br/orixas-buzios/2016-10-17/xango-um-rei-no-candomble.html> >, <<https://www.pinterest.fr/pin/490681321895031957/>>, Deva Garcia, 2019.

No segundo semestre, repeti a mesma metodologia com as novas turmas, mas foquei na cultura indígena, que não havia sido tão contemplada no primeiro semestre. Repeti o improviso com as sacolas, priorizando a matriz indígena, apresentei a figura do Pajé como objeto de estudos para a elaboração das indumentárias e tivemos uma palestra com o indígena do povo Guarani Mbya, Daniel Iberê<sup>11</sup>. Ele desconstruiu estereótipos sobre os povos indígenas e aguçou nosso “olhar” explicando sua trajetória e valores socioculturais. Mostrou que apenas 12% das terras brasileiras estão ocupadas pelos povos indígenas, falou do massacre sofrido por algumas etnias no período da ditadura militar e tratou da expressão “a invenção do índio”, que só estigmatiza e uniformiza a diversidade das culturas indígenas brasileiras.

Por outro lado, percebi que a sua presença em sala de aula pôde mostrar para os estudantes o “lugar de fala” de quem vive a experiência de um *locus social* real; principalmente, pela experiência estética compartilhada por meio da sua presença corpórea, suas roupas, grafismos, falas e gestualidades, o que mostra a relevância da abertura das portas das escolas para os representantes das culturas

<sup>11</sup>Daniel Iberê Alves da Silva, atualmente, é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB). Mais informações: <<http://lattes.cnpq.br/9259236889694710>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

indígena e afro-brasileiras no processo de ensino e aprendizagem, pois: “O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum” (RIBEIRO, 2019b, p.35, grifos da autora). Nesse sentido, o indígena Daniel Iberê possibilitou que (re)pensássemos, conjuntamente, *outros lugares de fala* por meio daquela experiência em formato de palestra.



Figura 5. Palestra do indígena Daniel Iberê em sala de aula. Fotografia do arquivo do autor, 2019.

Desse modo, esses dois semestres foram entremeados por aulas orientadas de desenhos – com alunos se revezando na função de modelo vivo –, elaboração de croquis de figurino, pinturas, escolha e manejo dos possíveis materiais descartáveis e reutilizáveis e o sorteio dos temas para cada turma. Então, nós demos início à criação das indumentárias, ora na escola ora em encontros e atividades extraclasse. Por fim, tivemos a culminância da FEIRA AFROINDÍGENA, avaliada pelos professores do turno vespertino.

Quanto à composição dos figurinos, de modo geral, os estudantes investiram em materiais diversos. Em alguns exemplos, houve a predominância na ornamentação por meio do uso de sacolas plásticas, papelões, prendedores de roupa, tampinhas de latas de bebidas e artigos de festa de aniversário, tais como: garfos, forminhas para doces, papéis de balinha, tule. Em outros casos, os figurinos foram compostos mediante o uso de materiais da própria natureza, como folhas, palhas, bambus, plumas, miçangas. O TNT também foi explorado, mas não de qualquer modo, e sim com recortes e composições que se adequavam à indumentária desejada. Já para outros casos, o saco de estopa serviu de estrutura para a composição da roupa. Por isso, convém salientar que o processo de criação e elaboração dos figurinos começou com os croquis, as pinturas, as molduras, os testes dos materiais e dos suportes adequados até a sua composição final, o que sugere um caminho artístico-pedagógico para a exploração do elemento do figurino dentro de um processo de ensino e aprendizagem entre artes.

No interior de uma encenação, um figurino é definido a partir da semelhança e da oposição das formas, dos materiais, dos cortes, das

cores em relação aos outros figurinos. O que importa é a evolução do figurino no decorrer da representação, o sentido dos contrastes, a complementaridade das formas e cores. O sistema interno dessas relações tem (ou deveria ter) grande coerência, de modo a oferecer ao público a fábula para ser lida (PAVIS, 2011, p.169).

Mesmo que os materiais usados nas indumentárias não correspondessem diretamente ao elemento ou força da natureza ligada a cada Orixá, labá ou até mesmo ao(à) Pajé, a perspectiva foi sensibilizar e fomentar uma conscientização do uso de materiais que podem ser reutilizados em uma prática artístico-pedagógica e, quem sabe, para outras ações voltadas para a sustentabilidade humana no planeta.



Figura 6. Algumas indumentárias dos Orixás, labás e dos(as) Pajés e seus respectivos materiais reutilizáveis. Fotografia de Deva Garcia, 2019.

Até o momento o leitor pode acompanhar imagens que reforçam o que está sendo tratado dentro desta escrita, de forma ilustrativa. Agora, cabe uma breve explicação das indumentárias expostas na Figura 6, a fim de contextualizar as criações artístico-pedagógicas e pontuar os interesses entre artes dentro da diversidade da temática afroindígena. Elas não buscam dar conta da totalidade das práticas artísticas e culturais das matrizes afro-brasileira e indígena, mas apresentam uma possibilidade estética e pedagógica a partir da exploração de um figurino que mostre um aspecto formativo da história e cultura desses povos, porém, por uma perspectiva afirmativa e antirracista. As indumentárias dos Orixás e das labás tratam de uma criação estética para (re)apresentar bela e culturalmente os seres da mitologia afro-brasileira; enquanto as figuras dos(as) Pajés indicam uma possível visão de como alguns povos indígenas sinalizam suas relações humanas em situações sociais, individuais, coletivas e até em conflitos interculturais que geraram violência, entretanto, com um olhar mais crítico e dialógico, ou mesmo: “[...] O valor estético de um artefato indígena pode se conectar ao fato de o mesmo expressar

determinadas prerrogativas ou então permitir o estabelecimento de relações sociais de diferentes ordens” ((VELTHEM, 2019, p.21)<sup>12</sup>.

Por outro lado, é importante contextualizar, ainda, que, em 2019, o ensino público do DF passou por mudanças organizacionais diante da militarização de algumas escolas, com perspectivas de universalização para outras, ao estabelecer uma gestão compartilhada entre a SEEDF e a Secretaria de Segurança Pública. Há padronização no uso dos uniformes e cortes de cabelo dos alunos das escolas selecionadas, seguindo critérios de vulnerabilidade escolar, social, criminal e de desenvolvimento humano<sup>13</sup>.

O estabelecimento de ensino descrito nesta escrita ainda não foi selecionado e apresenta características distintas do modelo, pois os cabelos *blacks powers*, sobancelhas modeladas, bermudas, brincos, adereços e grafismos corpóreos – que remetem à influência afro-brasileira, indígena ou grupos historicamente invisibilizados – não condizem a tal proposta. Muito menos o espaço físico da escola – que se encontra em um local temporário, construído para atender a crianças da educação infantil e que não possui uma estrutura física para alunos do nível médio nem para um modelo político e pedagógico, de padronização e militarização escolar – tão exigente e específico.

Isso me faz construir um paralelo com o frágil sentimento de pertencimento que alguns alunos expressavam pela escola, dada à própria estrutura desarticulada com o nível de ensino e à distância em que ela se encontrava em relação aos seus domicílios, além dos altos índices de evasão que vinham sendo apresentados pela escola: 7,7%, em 2018 e 21,8% em 2017<sup>14</sup>. A mestra em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Mariana S. de Assis, faz uma interessante reflexão sobre o espaço dos conteúdos identitários nos currículos: “A não identificação com os conteúdos escolares é um dos principais fatores para a evasão escolar de estudantes negros. Afinal, a ausência de identificações positivas leva à legitimação de diversos discursos racistas que abalam esses jovens de maneira devastadora” (ASSIS, 2014, p.139).

Embora os indicadores de evasão da escola venham reduzindo nos últimos anos, não convém indicar o desenvolvimento dessa proposta pedagógica como o principal fator, pois há outras medidas e esforços político-administrativos que precisam ser considerados. Vale a pena mostrá-lo, porém, como uma alternativa que pode enriquecer o aprendizado e motivar a participação nas atividades, além de motivar a continuidade de estudos dentro da unidade escolar.

Além disso, mais do que uma interferência disciplinar militarizada, que pode tolher valores, costumes, sentidos e referenciais artísticos, estéticos e socioculturais dos estudantes, a comunidade escolar avaliada ainda precisa e merece uma escola

<sup>12</sup> Convém ressaltar que os grafismos e outros artefatos dos povos indígenas possuem seus significados e funcionalidades a partir do contexto sociocultural de cada etnia indígena. No exemplo da Figura 6, os estudantes procuraram levantar um debate e construir uma interlocução de fatos sociais e históricos, como o ato violento contra o indígena Pataxó HãHãHãe, Galdino Jesus dos Santos, que foi queimado enquanto dormia em uma parada de ônibus em Brasília, em 1997. Nesse sentido, há que se atentar à promoção de uma reflexão sobre os povos indígenas a partir do uso consciente de alguns elementos estéticos, e não por uma mera apropriação cultural. Para essas questões, ver: RODNEY, W. Apropriação cultural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

<sup>13</sup> Mais informações em: <<http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

<sup>14</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.qedu.org.br/escola/240905-ced-01-do-riacho-fundo-ii/taxas-rendimento>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

de educação média com uma estrutura física adequada para essa etapa final da educação básica, de modo a cumprir requisitos elementares do ensino público brasileiro. De igual modo, faz jus a um acompanhamento pedagógico mais atencioso, que possa dar conta das relações de poder estabelecidas e desenvolvidas dentro da comunidade escolar; principalmente no que respeitam às relações étnico-raciais, ou ainda: “(...) Eu diria que ser antirracista também. É estar sempre atento às nossas próprias atitudes e disposto a enxergar privilégios” (RIBEIRO, 2019b, p.39).

#### **4. Alinhando as fruições e contínuas avaliações teórico-empírico-pedagógicas...**

Pude observar que a articulação das referências socioculturais dos alunos com práticas pedagógicas antirracistas podem ser dilatadas em sala de aula, o que pode reforçar e motivar a sua aplicação em outros contextos educativos. É notória a participação e qualidade de produção de conhecimento dos estudantes, quando se repensa o processo de ensino e aprendizagem entre artes por meio da sensibilidade em relação ao modo de (re)construir bela e esteticamente o conteúdo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Vivências e leituras prévias, outras após o processo, mostram-me o antirracismo pela via da beleza, e não pela armadilha do conflito ou ódio reverso que o próprio racismo pode impor. Repenso os conceitos da história canônica e ocidental das estéticas da arte a respeito da beleza, citando-a no título deste texto enquanto *outro lugar de fala* pouco (re)conhecido pelos educandos, mas capaz de provocar o desejo de pesquisa e a aproximação do que poderia vir a ser o *outro afroindígena*, ou:

(...) Por meio de linguagens sensíveis a beleza pode fazer o relato das trajetórias humanas, trazendo memórias e construindo dinamicamente o que se chama de identidade.

Se existem inúmeros conceitos de beleza, todos são, contudo, tradutores das culturas e dos desejos criativos (LODY, 2006, p.63).

Sob essa perspectiva, o foco no desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas em sala de aula, que cultive a beleza dos povos afro-brasileiros e indígenas, pode-se ser responsável por colorir a página embranquecida pela escravidão, ou mesmo, dialogando com Djamila Ribeiro:

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (RIBEIRO, 2019b, p.30).

Nesse sentido, o figurino, conteúdo do componente Arte, foi explorado

enquanto elemento cênico mediante seu conhecimento técnico, estético e empírico, permitindo alimentar graciosa e belamente a história e cultura afro-brasileira e indígena, já que: “O que todo figurino quer é contar uma história em cena” (O AVESSE do figurino, 2010). Assim, a criação das indumentárias com materiais reutilizáveis ou reaproveitados trouxe perspectivas de aprendizagens para outros contextos socioeducativos, de modo a desenvolver a consciência criativa, crítica, sensível e o impulso de ações que venham a contribuir para o desenvolvimento sustentável de forma ética, diversa e reconhecadora dos valores socioculturais de formação identitária brasileira, da tradição e da contemporaneidade, sobretudo se (re)contadas belamente...

A experiência estética consolidou os objetivos da proposta pedagógica, ponderando a leitura e a releitura do público que contemplou a apresentação. Embora eu entenda que seja difícil determinar resultados fixos em um processo artístico-pedagógico, aludo a esse que foi “o sentido do que ficou para mim dessa experiência”, tal qual aponta Jorge Larrosa Bondía (BONDÍA, 2002, p.27). Por isso, sinto que repensar e propor uma metodologia bela e afirmativa se constituiu como um dos pilares dessa proposta artístico-pedagógica, pois proporcionou aos alunos mais familiaridade com os aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, evitando a construção e a sedimentação de estereótipos, viabilizando o levantamento de reflexões sensíveis e sensatas e abrindo espaços para o potencial criativo deles em diálogo com o professor, considerando a ação pedagógica do conhecimento entre artes.

## 5. Considerações e ornamentações em acabamento...

“Pô, professor! Projeto massa, esse, hein!”. Essa fala, repetida por alunos, na feira de ciências da escola, ainda quando nos ocupávamos somente com os Orixás e as labás, foi mais uma motivação para a continuidade do projeto. Se não foi possível participar da etapa distrital do Circuito de Ciência das Escolas Públicas do DF, cancelada por motivos administrativos e pouco explicativos, por outro lado motivar o desenvolvimento do projeto no final do ano, contando com o registro da equipe do Sindicato dos Professores no DF (SINPRO/DF), foi um atravessamento saboroso, porque pôde materializar em imagens audiovisuais o interesse em retratar belamente os elementos estéticos da história e da cultura afro-brasileira e indígena com materiais artesanais, reconhecendo e potencializando a criação desenvolvida pelos alunos<sup>15</sup>.

Se, de um lado, nas entrevistas dadas a equipe do SINPRO/DF, citada linhas atrás, alguns dos estudantes ainda se expressavam com termos inadequados, como “índios”, “tribos”, “escravos”, por outro, valeu a reconsideração que fizeram desse vício de linguagem. As brincadeiras que faziam, no momento da feira, quanto ao uso desses estereótipos atirados aos povos afroindígenas, denotavam uma maneira jocosa de driblar as armadilhas impostas pelo racismo, discutidas nesse processo artístico-pedagógico e em processo de maturação por todos eles. Acrescento necessária e respeitosamente. No entanto, a perspectiva que tive é a de

<sup>15</sup> Para tanto, ver a reportagem sobre a culminância da feira afroindígena na escola em: <<https://youtu.be/t3BtuAgkJuk>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ter ofertado um repertório cultural afirmativo para futuras experiências e debates pedagógicos, artísticos e estéticos, tendo como pano de fundo a inter-relação das artes com a educação.

É certo que não foi fácil reunir todas as turmas do turno matutino em uma manhã de sábado, no mês de dezembro que repunha um dia letivo. Havia receio da iminente chuva, mesmo que tenhamos exposto os trabalhos sob uma quadra coberta, mas, que poderia alagar e encharcar os materiais reutilizáveis. Desconsiderando a ida dos estudantes às margens da EMBRAPA, que se encontra perto da escola, para o recolhimento das folhas, gravetos, bambus e pedras que se encontravam esparramadas e próximas ao solo aramado. Mas, de novo, Tupã, com ajuda de Iansã, aliviaram nossas expectativas e pudemos reunir a comunidade escolar em torno de uma educação estética antirracista.

Vale salientar que o caráter laico da educação brasileira mostra que a intenção não foi realizar um culto ou doutrinações, mas questionar o preconceito por meio da exploração aguçada dos elementos estéticos, como os direcionados à religiosidade, pois eram uns dos mais rechaçados pelo grupo de estudantes, encontrando-se calcados e recalçados no imaginário coletivo das experiências pedagógicas em sala de aula. Todavia, foi possível repensar tais questões sob a perspectiva mitológica e cultural das matrizes afro-brasileira e indígena, com o envolvimento de alunos de diferentes crenças, sobretudo na elaboração das indumentárias e pelo viés da beleza incorporada aos sentidos e valores de uma cultura.



Figura 7. Partes da Feira Afroindígena. Fotografia de Deva Garcia, 2019.

Portanto, considero o estímulo a referências socioculturais dos estudantes o espaço de reflexão para uma educação estética antirracista e o reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural brasileiras como aprendizagens alcançadas por meio da produção de conhecimento do conteúdo da história e da cultura afro-brasileira e indígena a partir da confecção de indumentárias com materiais

reutilizáveis. O que se confirmou pela efetiva participação dos alunos, qualidade das (re)criações apresentadas e o interesse em enriquecer o projeto sobre os Orixás e labás, com a integração da matriz indígena, após o retorno afirmativo que tivemos para darmos continuidade à ideia, ainda no primeiro semestre. O que constituiu graciosa, gostosa e solidamente A BELA FEIRA AFROINDÍGENA: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA ANTIRRACISTA, no ano letivo de 2019, materializada e compartilhada nesta escrita.

## Referências

ASSIS, M. S. de. Currículo, racismo, letras e leis: os desafios da escola para a formação de leitores negros. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas** na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014, pp.134-143.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n.19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KANGUSSU, I. A dimensão estética na cultura indígena. In: **Colóquio de Estética da FAFIL/UFG** (3 : 2019 : Goiânia, GO) 3. Colóquio de Estética da FAFIL/UFG: Estéticas indígenas [ebook] /organizadores, Carla Milani Damiano e Caius Brandão. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LODY, R. Beleza e identidade: sobre os patrimônios afrodescendentes. In: **Saberes e fazeres** (Vol.1: modos de ver). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, pp.63-69.

MEDEIROS, M. B. de. **Aisthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.

MELLO, C. C. do A. **Devir afro-indígena**: “então vamos fazer o que a gente é”. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 23, pp. 223-239, 2014. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/98443/97148>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MUNANGA, K. A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional. In: AJZENBERG, E. (org.).

**Arteconhecimento**. São Paulo: MAC, 2004, p.30.

OLIVEIRA, E. Africanidades. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e Relações Raciais**: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014, pp.30-31.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad. sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneio/ Pólen, 2019.

■ 411

\_\_\_\_\_, **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019b.

ROCHA, M. A. [et al]. **Arte de Perto**. 1 ed. São Paulo: Leya, 2016.

SILVA, N. I. da. Sujeito, corpo e memória. In: **Saberes e fazeres**. (Vol.1: modos de ver). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, pp.53-59.

VELTHEM, L. H. van. “Evocar outras realidades”: considerações sobre as estéticas indígenas. In: **Colóquio de Estética da FAFIL/UFG** (3: 2019: Goiânia, GO) 3. Colóquio de Estética da FAFIL/UFG: Estéticas indígenas [ebook] /organizadores, Carla Milani Damião e Caius Brandão. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

Vídeos

CED 01 DO RIACHO FUNDO II no Programa Alternativo (22/02/20). Sindicato dos Professores no DF Sinpro-DF. Disponível em: <<https://youtu.be/t3BtuAgkJuk>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

O AVESSO do figurino. Direção: Daniel Chaia. Produção: Diogo Martins. Brasil: 2010. Disponível em: <<https://youtu.be/bKN9FIKmis8>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

O RACISMO é perigoso na educação das crianças. Canal Preto, 2019. Disponível em: Disponível em: <<https://youtu.be/KZGNu4NcWLs>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Recebido em 15/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

ouvirouver ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 393-412 jul. | dez. 2021

Como citar:

FRANCO, E. O. A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 393-412. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-60838>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.