

CULTURAS VISUAIS, PEDAGOGIAS INSURGENTES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DAS ARTES

VISUAL CULTURES, INSURGENT PEDAGOGIES AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN ANTI-RACIST EDUCATION IN ARTS

Clarissa Suzuki¹ – UFAM

Resumo: O presente artigo tem como propósito refletir sobre as implicações culturais, históricas e educativas de uma educação antirracista das artes atravessada pelas culturas visuais dos estudantes, por pedagogias que se estruturam pelos saberes de grupos insurgentes e pelas relações étnico-raciais no contexto escolar. As ideias que estruturam o texto surgem do diálogo entre duas professoras e pesquisadoras que se dedicam à educação antirracista das artes no contexto da escola pública, seja por meio do exercício docente ou pelo exercício pesquisador. É um texto costurado por políticas públicas como as leis 10.639/03 e 11.645/08, além dos documentos que orientam a Educação Básica em diálogo com experiências vivas e vividas no contexto escolar.

Palavras-chave: educação das artes; antirracismo; relações étnico-raciais; pedagogias insurgentes; culturas visuais.

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the cultural, historical and educational implications of an anti-racist education in arts permeated by students' visual cultures, by pedagogies that are structured by the knowledge of insurgent groups and by ethnic-racial relations in the school context. The ideas that structure the text arise from the dialogue between two teachers and researchers who are dedicated to anti-racist education in arts in the context of public schools, whether through teaching or research. It is a text created by public policies such as laws 10,639/03 and 11,645/08, in addition to documents that guide Basic Education in dialogue with living experiences in the school context.

Keywords: arts education; anti-racism; ethnic-racial relations; insurgent pedagogies; visual cultures.

Este artigo tem caráter dialógico e reflexivo, caminha entre as experiências vivas e vividas de duas professoras e pesquisadoras que se dedicam à educação antirracista das artes no contexto da escola pública.

Aqui, falarei em primeira pessoa, do lugar de professora-pesquisadora, ex-docente da Rede Municipal de Educação de São Paulo. A minha interlocutora é professora de arte desta mesma rede de ensino.

¹ Doutora e Mestra em Artes pela USP. Ativista, professora adjunta da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e professora colaboradora do PPGAV da ECA-USP. Pesquisadora do GMEPAE/ECA/USP e do Grupo Egungun/IA/UNESP.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9868131540022838>

Em nossos diálogos, que foram tecidos por meio da oralidade, ela nos convida a refletir sobre a importância de se viver múltiplas experiências culturais e estar disponível para reelaborá-las de forma crítica e dialógica, enquanto processo formativo do ser-educador/a. Ao compartilhar a sua experiência artística em um Grupo de Danças Tradicionais Maranhenses em São Paulo, como o Cupuaçu, ou os anos de capoeira na graduação, ela nos provoca a pensar sobre situações de aprendizagem que não se fixam em metodologias, mas em “estados de participação e recepção” - citando as suas palavras - em como ser aprendiz e educador/a no mesmo contexto. É, também, uma postura pedagógica firmada na palavra pelo mestre Paulo Freire, quando diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois “foi aprendendo que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (1996, p. 23).

Tratar de epistemologias contra-hegemônicas na educação das artes, principalmente pelas confluências afro-brasileiras e indígenas, é estar de corpo inteiro no processo, é se permitir afetar, em todos os sentidos, é conceber a pluralidade cultural como abordagem metodológica em qualquer relação pedagógica, desde que horizontal. A complexidade planetária – das pessoas, dos animais, das florestas, das pedras, da água – exige pluralidade epistêmica, pluralidade cosmológica. Nesse sentido, não há como separar a imaginação do pensamento lógico ou o espírito da matéria, o micro do macro, a subjetividade da materialidade, o individual do coletivo.

Nessa toada, seguimos com outros interlocutores, vamos ao encontro da *Pedagoginga*, uma proposição pedagógica complexa e pensada na relação com as pessoas envolvidas, do mestre Allan da Rosa, que propõe, nesse diálogo de saberes, um jogo de transmissão e experimentação no qual não há vencedores ou vencidos, mas que se estrutura no respeito às identidades e pelo exercício da autonomia. Em suas palavras,

A miragem vibrante da Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos (Rosa, 2019, p. 25).

Ao reconhecermos os desafios que embalam o trabalho na educação das artes, reconhecemos também proposições que aquecem o coração e apontam outros caminhos que desmontam o projeto colonial engendrado pelo capital. Enquanto

abordagens que inspiram e encantam, a *Pedagoginga*, do mestre Allan da Rosa, a *Pedagogia das Encruzilhadas*, do mestre Luiz Rufino, e a *Pedagogia Griô*, da mestra Lilian Pacheco e do mestre Márcio Caires, são caminhos do e para o Sul, tentativas pedagógicas que inspiram e chacoalham as nossas in-certezas. Destaco essas três, pois, tive a oportunidade de conhecer mais de perto essas proposições, formuladas por educadores que vivem no nosso tempo, fincam as suas raízes no solo fértil da Educação Popular e são guiados por um projeto ético e estético de combate às violências históricas e cotidianas.

Para que a curiosidade provoque você leitor/a, compartilharei brevemente as ideias centrais que fundamentam as Pedagogias Griô e das Encruzilhadas. A primeira, centrada nas identidades individuais e coletivas é, segundo a sua criadora, uma estratégia para potencializar vivências educativas que

[...] facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida (Pacheco, 2005, p.66).

A Pedagogia das Encruzilhadas provoca desde o título, seja pela intolerância religiosa, seja pela prática da macumbaria. Encruzilhada é ponto de confluência, lugar de encanto, das trocas impossíveis... A perspectiva exusíaca evocada por ela está encantada nas palavras de Rufino:

O projeto da pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo. Exu, nesse caso, além de um signo complexo, mantenedor de múltiplas potências, destaca-se como uma esfera de problematização da vida em sua diversidade. Por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, é totalmente contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização (2019, p. 74).

São pedagogias que partem de uma leitura crítica do mundo e das ausências, consequências de um projeto educativo classista, racista e machista. E sustentam suas metodologias com práticas insurgentes de encantamento e enfrentamento a

partir daquelas/daqueles subalternizados e invisibilizados pelo projeto colonial da sociedade brasileira.

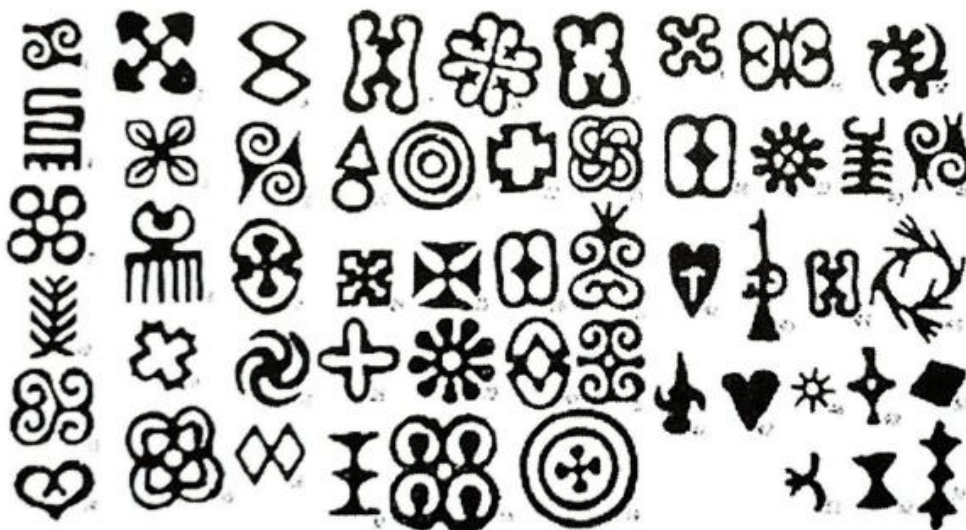
Projeto também encarado com coragem e responsabilidade pela nossa interlocutora nas aulas de Arte e nas ruas, por sua atuação política junto ao sindicato dos professores municipais de SP. Ela conta que passou a se preocupar de forma mais sistematizada com as/os estudantes negras/os e os seus enfrentamentos na escola, quando assumiu o cargo de professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nesse momento, passou a militar e estudar outras gramáticas estéticas para praticar as relações étnico-raciais nas suas aulas de Arte.

Em um momento da nossa conversa, que aconteceu em agosto de 2020, ela compartilha duas experiências com as aulas de Arte. A primeira, com os Adinkras, antigo sistema africano de escrita, no contexto do estudo da construção de símbolos e signos em uma perspectiva não eurocentrada. Como expõe Nascimento,

Adinkra significa adeus, e as pessoas das etnias acã usam o tecido estampado com os adinkra em ocasiões fúnebres ou festivais de homenagem. São mais de oitenta símbolos, destacados pelo conteúdo que trazem como ideogramas. Não só os desenhos do adinkra são estética e idiomáticamente tradicionais, como, mais importante, incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, da filosofia, dos valores e das normas socioculturais desses povos de Gana (2022, p. 20).

Um dos aspectos importantes do trabalho com o Adinkra na sala de aula que vai além da construção verbo-visual, é desconstruir o estigma propagado pela ciência etnocentrista europeia de que os povos africanos nunca criaram sistemas de escrita, eram povos da oralidade, apagando a história africana. A existência dos Adinkras é uma prova que “além dos hieróglifos egípcios, existem inúmeras escritas africanas antes da escrita árabe” (idem).

Fig 1 - Ideogramas Adinkra identificados em 1927 por Rattray a partir do tecido coletado por Bowdich em 1817.



Fonte: Kojo Arthur (2017, p. 296)

A outra experiência relevante compartilhada e que é bem comum nas aulas de Arte da Educação Básica é o uso do chamado “lápis cor de pele” que durante muitos anos e ainda em prática em muitas salas de aula do país, é o lápis cor de salmão, o que mais se aproximada da pele de uma pessoa branca. Em sua experiência pedagógica, a professora conta um pouco de como propôs um projeto para as crianças do Fundamental I em diálogo com a professora regente que abordasse as diferentes cores de pele, trabalhando com autorretratos e misturas de guache, além do conjunto de giz de cera com os tons da pele negra, projetado pela Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) em parceria com a empresa Koralle.

Fig 2 - Caixa de giz de cera criada pela Uniafro que reproduz algumas cores de pele negra.



Fonte: Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/marca-nacional-cria-giz-de-cera-com-varias-cores-de-pele>. Acesso em: 05 jun 2024.

Na escola, principalmente na aula de Arte, essa questão do “lápis cor de pele”, há alguns anos, vem despertando reflexões e debates sobre as formas de representação do corpo humano a partir dos processos de identificação na sociedade brasileira estruturalmente racista, que apostou no embranquecimento da população, sustentado pela farsa da tese da democracia racial. Toda imagem carrega em si valores culturais que produzem e refletem concepções sociais, individuais e coletivas.

Convidar as crianças a experimentarem outras formas de representação, utilizando outras cores na pintura de suas peles, além do comum “lápis rosa-salmão”, estimula a percepção das diferenças de si e das/os outras/os no caminho da problematização de estereótipos visuais e, como consequência, das relações de respeito. Como o exemplo que a professora compartilhou, trazer junto outras situações de aprendizagem que envolvam encontros, observação, contação, interpretação, reflexão, debate, experimentação e compartilhamentos, como estratégias educativas que contemplam uma práxis antirracista, fortalecem as propostas pedagógicas em uma perspectiva intercultural e crítica.

O trabalho artístico, como ela articulou, em parceria com outra professora e as/os estudantes, é concebido pela Cultura Visual – em sua trama teórico-metodológica transdisciplinar aterrada nos Estudos Culturais – como uma prática que

(...) a ênfase não tanto na leitura das imagens como nas posições subjetivas que produzem as imagens (seus efeitos nos sujeitos visualizadores). Isso significa considerar que as imagens e outras representações visuais portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens (Hernández, 2011, p. 32).

Ou seja, nessa perspectiva da cultura visual, situada pelas práticas culturais, é proposta uma mudança do foco do olhar e do lugar de quem vê. Penso que é uma perspectiva educativa desestabilizadora, já que a tradição do olhar ocidental, que fundamenta as nossas práticas no ensino das artes visuais, comumente está voltada para o próprio objeto artístico ou ao sujeito criador. A forma como nos vemos está diretamente ligada à forma como vemos outras imagens e, conseqüentemente, como

as produzimos. Por isso, esse trabalho desenvolvido pela professora na escola é fundamental, se pensarmos que há séculos reproduzimos uma História da Arte eurocentrada, carregada de estereótipos visuais selecionados para garantir a manutenção do poder daqueles que elegeram a si mesmos como formas universais e superiores.

E o que acontece em nossas aulas quando assumimos as histórias e as imagens invisibilizadas pelo racismo?

Faço essa pergunta e ela conta sobre um trabalho com grafite e estencil que fez com os estudantes do Fundamental II sobre direitos humanos e o assassinato da vereadora Marielle Franco, criando formas de divulgar visualmente o crime (na época, ainda não tinha sido desvendado) e traçando um diálogo com a obra “Quem matou Herzog?” do artista brasileiro Cildo Meireles. Na proposta, os estudantes criaram imagens da Marielle, da cultura da paz e com a frase “Quem matou Marielle?”. Segundo ela, foi nesse momento que assumiu as questões raciais e os direitos humanos como eixos do currículo de Arte, partindo de uma arte que está problematizando as relações de poder na sociedade.

Fig 3 - Cildo Meireles. Inserções em circuitos ideológicos: projeto cédula. 1975.



Fonte: Disponível em: <https://cildomeireles.blogspot.com/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

Uma educação das artes visuais que se desconstrua um currículo colonizado e seja insurgente só é possível aliada ao antirracismo, assumindo as histórias e imagens invisibilizadas pelo racismo. E não se trata de contemplar somente os

diálogos formais, conceituais, biográficos e dos contextos históricos inerentes às produções artísticas, mas provocar reflexões que tensionam as relações sociais e de poder entre os envolvidos na situação educativa e, indo mais além, criando estratégias de ação política – ética e estética – dentro e fora da sala de aula. O discurso de que é na sua aula que o professor resolve os desafios educativos, de certa forma me parece ingênuo, se consideramos o projeto de sucateamento da educação pública brasileira descrito nos documentos que organizam a Educação Básica, como a BNCC, que vai desde a privatização, passa pelo autoritarismo e tecnicismo, até os ataques diretos aos trabalhadores da educação, mirados com extinção de direitos, salários defasados e punições de toda ordem.

Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move (Freire, 1996, p. 66).

Todo currículo, entendendo currículo como tudo aquilo que organiza e identifica uma escola, é estruturado por uma macropolítica. Por isso, é importante que a luta por uma educação pública de qualidade aconteça coletivamente dentro e fora da sala de aula, para que em condições muito precárias de trabalho, o/a professor/a não seja culpabilizado/a por todos os problemas da educação pública. Acreditamos nos encontros compromissados com a mudança e como eles podem disparar outros modos de ver, sentir, criar na invenção de outros mundos melhores para todos, formas outras de nos relacionarmos com as artes que produzam efeitos no cotidiano e nas nossas relações com o meio. E frente às legislações e políticas públicas, como assumir uma educação antirracista das artes visuais?

As leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008), enquanto políticas públicas, impulsionam uma mudança necessária na educação que inclui investimento em formação continuada, materiais pedagógicos, mas, também, protegem aquelas e aqueles que assumem tratar de assuntos velados no cotidiano, os quais tensionam as relações de poder e violência cometidas por uns e sofridas por outros. Trabalhando com formação de professoras e professores há mais de 10 anos, ouvi, em encontros

ocorridos em quase todo o Brasil, muitos relatos sobre as dificuldades e os desafios que esses educadores antirracistas enfrentam no cotidiano escolar. E, hoje, como professora do Ensino Superior, também enfrento a resistência de estudantes, gestores e companheiros de trabalho, pois assumir a nossa responsabilidade frente aos preconceitos desestabiliza as relações nos contextos educacionais.

É com coragem e consciência que a minha interlocutora fala sobre essas questões, pois como uma mulher branca ciente dos benefícios inerentes à sua branquitude, ela assume a sua responsabilidade social como educadora implicada com um projeto democrático e antirracista. Trabalhar na escola, com pautas que historicamente foram invisibilizadas, demanda uma preparação na teoria e na prática e, principalmente, uma consciência política sobre seu lugar no mundo, porém, tendo como princípio o respeito ao lugar do outro.

Como professora não branca, que também assume uma educação antirracista, desde o princípio eu procuro afirmar meu posicionamento político com consciência de classe, a minha intenção com a proposição pedagógica e falar do lugar que ocupo para que assim as relações comecem a se estabelecer no dia a dia. Estamos falando de narrativas, histórias e lugares sociais em disputa e isso não é tão simples assim, porém, assumir os problemas é o começo do caminho para resolvê-los.

Por isso, refaço as duas perguntas que, segundo o Ailton Krenak, resumem a humanidade: uma é ‘De onde eu vim?’ e a outra é ‘O que eu tô fazendo?’. Nesse sentido, o reconhecimento ancestral dos povos brancos é tão importante quanto a busca ancestral dos povos subalternizados pelo colonialismo, pois pode despertar uma re-orientação de percursos e estratégias de luta e vida.

Segundo Hall (2009, p. 30), “a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica”, mesmo que ele esteja se referindo ao povo caribenho, eu compreendo que o povo brasileiro também é marcado pela historicidade da sua colonização. Vivemos em uma sociedade composta por muitos povos, de origens e relações distintas com os seus territórios, porém, resultado de uma modernidade ocidental marcada por expropriação, exploração, genocídio, escravidão e longa tutela da dependência colonial. Infelizmente, são essas condições que marcam todos aqueles que não ocupavam o posto de colonizador e ou aristocrata na “fornalha da sociedade colonial” (Idem, 2009, p. 31) brasileira.

Nesse sentido, é fundamental sempre considerarmos em nossos estudos e práticas as diferenças históricas, culturais e econômicas que definem os povos que migraram para o Brasil, pois, depois de aqui instalados, todos passaram a partilhar a mesma condição colonial e é isso que foi estruturando de forma dinâmica as famílias e as demais instituições sociais. E, se considerarmos que o marcador racial justificou a dominação de um povo sobre o outro, os povos não brancos nunca tiveram os mesmos direitos que os povos brancos europeus desde 1500, apesar das hierarquias entre eles mesmos – portugueses, ingleses, franceses, holandeses...

A ideia de superioridade racial constituinte da identidade racial branca, não é um traço de essência, é uma construção histórica e social, por isso, pode ser desconstruída. Aliás, trata-se de uma tarefa a ser realizada cotidianamente por brancos antirracistas, que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão (Cardoso, 2010, p. 623).

Em seus estudos que buscam definir e compreender a branquitude crítica e a branquitude acrítica, o professor e pesquisador Lourenço Cardoso afirma que ambos os grupos significam lugar de privilégio racial, porém o que os distingue, além da consciência e compromisso com a luta antirracista, é a invisibilização ou não de sua identidade racial e a forma como lidam com a hierarquização das raças. Em suas palavras,

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos antirracistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (Cardoso, 2010, p. 624).

O reconhecimento dos nossos preconceitos e privilégios é fundamental no debate antirracista e no campo da educação, destacamos a importância desse debate estar diretamente ligado às políticas públicas, que perpassam a conquista popular das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas aplicações, para que se garanta investimento em estrutura física, formação continuada e publicações que orientem a

implementação massiva e ampla em todos os territórios brasileiros. Em razão disso, salientamos a importância dos documentos oficiais e leis que orientam a Educação Básica estarem articulados a Programas de Formação de Professores, para que não virem calhamaços de papel sem vida e sem utilidade, mesmo tratando de temas relevantes e terem caráter crítico. Da mesma forma, a sua organicidade só terá resultado se dialogar diretamente com as necessidades de cada escola e sua comunidade.

A luta por uma educação antirracista é uma luta popular e histórica, portanto, fruto da organização coletiva. Pelo exemplo prático e orgânico, as formações iniciais e continuadas não podem se limitar somente a articular conteúdos e temas étnico-raciais, mas tem como responsabilidade provocar encantamentos, ações e reflexões que instiguem o engajamento social e político de educadores e educadoras, além de se aliarem aos movimentos que, há tempos, praticam e produzem conhecimento antirracista. A *Pedagogia* e as *Pedagogias Griô* e das *Encruzilhadas* citadas no começo deste texto, são exemplos de proposições metodológicas que desmontam projetos racistas e coloniais da educação.

Praticar um currículo antirracista, pautado por pedagogias insurgentes que assumem os saberes populares e contra hegemônicos, é se posicionar contra todas as formas de dominação, é uma frente de combate. Não basta somente mudar as referências teóricas e artísticas, mas é preciso repensar as relações entre as pessoas, rever os preconceitos e os valores que guiam os currículos, as formas como o conhecimento é socializado, enfim, como os estudantes, as famílias e nossos pares são tratados. Avançar em uma educação antirracista é avançar nas políticas públicas de combate ao racismo, ao machismo, à homofobia e transfobia, à desigualdade social.

Referências

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.639/03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

_____. Casa Civil. Lei nº 11.645/08. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e**

para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 . Acesso em: 07 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Arte.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, Lourenço. “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista”. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** - Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, v. 8, n. 1, p. 607-630, enero-junio, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf> . Acesso em: 07 jun. 2024.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 1. ed. Atualizada. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 e 2017.

KOJO ARTHUR, G. F. **Cloth as Metaphor - (Re) Reading the Adinkra Cloth. Symbols Of the Akan of Ghana.** 2nd Edition. Bloomington: Universe, 2017.

NASCIMENTO, Elisa L.; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos.** - 2.ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. In PACHECO, Lilian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (org.). **Diversitas: Dossiê pedagogia Griô**, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, pp. 22-99.

ROSA, Allan da. **Pedagogia: autonomia e mocambagem.** São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SUZUKI, Clarissa. L. **Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes.** 2022. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.