



***A PRÁXIS DO SABER-FAZER HISTÓRICO ANTIRRACISTA NOS USOS  
DE OBRAS ARTÍSTICAS DE ANTONIO OBÁ PARA O ENSINO DOS VALORES  
CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS***

***LA PRAXIS DEL SABER HACER HISTÓRICO ANTIRRACISTA EN LOS  
USOS DE LAS OBRAS ARTÍSTICAS DE ANTONIO OBÁ PARA LA ENSEÑANZA  
DE LOS VALORES CIVILIZATORIOS AFROBRASILEÑOS***

***THE PRAXIS OF ANTI-RACIST HISTORICAL KNOW-HOW IN THE  
USES OF ARTISTIC WORKS BY ANTONIO OBÁ TO TEACH AFRO-BRAZILIAN  
CIVILIZATIONAL VALUES***

*Pedro Alves de Souza Neto<sup>1</sup>*

*Ana Meire Tibúrcio<sup>2</sup>*

*Tatiana Silva de Lima<sup>3</sup>*

## **RESUMO**

Este artigo aborda a experiência de professores de história em formação durante a elaboração de uma sequência didática em torno dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação, desenvolvida em uma disciplina obrigatória que pensa teorias e metodologias do ensino de história alinhadas à práxis (Silva, 2019) do saber-fazer histórico (Certeau, 1982). Nessa encruzilhada de saberes, foi realizada uma análise iconográfica (Bittencourt, 2009) nas obras artísticas visuais do artista brasileiro Antonio Obá com a finalidade de interpretar a repercussão nelas dos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos e difundidos pela intelectual Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2010). Dessa forma, a partir da análise de algumas obras do artista e de como os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nelas, elaborou-se uma proposta metodológica para a construção de um saber histórico comprometido com a justiça social,

<sup>1</sup> Licenciando em História. Universidade de Pernambuco, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

<sup>2</sup> Licencianda em História. Universidade de Pernambuco, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

<sup>3</sup> Doutora em História Social. Universidade de Pernambuco, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

a descolonização do pensamento e com a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 a partir de uma educação antirracista, junto a estudantes da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história. Educação antirracista. Valores civilizatórios afro-brasileiros. Antonio Obá.

### RESUMEN

Este artículo aborda la experiencia de profesores de historia en formación durante el desarrollo de una secuencia didáctica en torno a los valores civilizatorios afrobrasileños en la educación, desarrollada en una disciplina obligatoria que considera teorías y metodologías de enseñanza de la historia alineadas a la praxis (Silva, 2019) del saber hacer histórico (Certeau, 1982). En esta encrucijada de conocimientos, se realizó una investigación iconográfica (Bittencourt, 2009) en las obras artísticas visuales del artista brasileño Antonio Obá con el objetivo de interpretar las repercusiones de los valores civilizatorios afrobrasileños propuestos y difundidos por la intelectual Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2010). De esa manera, a partir del análisis de algunas obras del artista y de cómo en ellas están presentes los valores civilizatorios afrobrasileños, se desarrolló una propuesta metodológica para la construcción de un conocimiento histórico comprometido con la justicia social, la descolonización del pensamiento y la implementación de la Ley Nº 10.639/2003 con base en la educación antirracista, junto a estudiantes de la educación básica.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza de la historia. Educación antirracista. Valores civilizatorios afrobrasileños. Antonio Obá.

### ABSTRACT

This article addresses the experience of history teachers in training during the development of a didactic sequence around Afro-Brazilian civilizational values in education, developed in a mandatory subject that considers theories and methodologies of teaching history aligned with praxis (Silva, 2019) of historical know-how (Certeau, 1982). At this crossroads of knowledge, an iconographic analysis (Bittencourt, 2009) was carried out on the visual artistic works of the Brazilian artist Antonio Obá with the purpose of interpreting the repercussion in them of the Afro-Brazilian civilizing values proposed and disseminated by the intellectual Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2010). In this way, based on the analysis of some of the artist's works and how Afro-Brazilian civilizational values are present in them, a methodological proposal was elaborated for the construction of historical knowledge committed to social justice, the decolonization of thought and the implementation of Law No. 10,639 of 2003 based on anti-racist education, among basic education students.

**KEYWORDS:** History teaching. Anti-racist education. Afro-brazilian civilization values. Antonio Obá

\* \* \*

*Nós somos o começo,*

*o meio e o começo.*

*Nossas trajetórias nos movem,*  
*nossa ancestralidade nos guia.*

Negô Bispo

## Introdução

O saber-fazer histórico nos dias atuais enfrenta cada vez mais desafios gerados pelo fluxo informacional e a crescente fragmentação do conhecimento. Juntam-se a isso as demandas de grupos subalternizados ao longo da história, que passaram a reivindicar os protagonismos que lhes foram tomados por um saber dito “oficial”. No entanto, enquanto um educador engajado com as transformações sociais em curso, é preciso sempre se manter atento e forte para não perder o fio da meada, não se esquecendo do papel fundamental do professor: o de despertar o pensamento crítico.

Em tempos que a política neoliberal nos ronda e tenta nos cooptar a todo instante, adotar uma postura combativa é primordial. Afinal, a educação também é um dispositivo de poder e não se pode permitir que ela deixe de ser um mecanismo de justiça social e torne-se um mero produto monetizado. No que tange o ensino das relações étnico-raciais, tal postura deve ser mais incisiva, visto que teorias negacionistas, revisionistas e anti-intelectuais têm se expandido e procurado desmantelar e descredibilizar políticas de ensino comprometidas com ações afirmativas e de combate às desigualdades.

A adoção dessa postura revela-se mais desafiante quando o educador passa a considerar que não é apenas a sua experiência que deve ser o ponto de partida, rememorando Michel de Certeau: também se faz necessário “tomar em conta a experiência do outro” (Ferraço; Soares; Alves, p. 55, 2018 *apud* Certeau, 2006, p. 10). Não é possível construir um saber-fazer histórico sem considerar as dinâmicas sociais nas quais estão inseridos os alunos que atravessam sua jornada. Pois “é no cotidiano que as inúmeras práticas sociais se materializam e constituem a essência de cada indivíduo que, embora singular, constitui-se de pluralidades, demarcando, assim, a complexidade inerente tanto à individualidade quanto à coletividade” (César; Santos, 2020, p. 341-342).

Sendo assim, o educador/historiador “faz a experiência de uma práxis que é inextricavelmente a sua e a do *outro*” (Certeau, 1982, p. 54). Nesse sentido, a adoção da práxis na construção de um saber-fazer histórico possibilita reconhecer “a história como algo em constante movimento, com rupturas e permanências, reconhecendo o papel do indivíduo nesse processo” (Silva, 2019, p. 11). Como também, cabe a esse educador/historiador “transformar um objeto em histórico, em historicizar um elemento, o qual não sendo analisado dentro de um contexto possivelmente ficaria no espaço do não-dito” (Campos, 2010, p. 212).

Ou seja, é primordial questionar as fontes históricas, os documentos, sejam eles manuscritos, imagens ou até mesmo letras de músicas. É necessário investigar o que e/ou quem está por trás deles, o contexto e lugar social em que são produzidos, bem como os modos que eles atingem as múltiplas realidades vigentes.

Dessa forma, as práticas do saber-fazer histórico não podem estar dispersas e deixar de dialogar com a realidade do público-alvo, nesse caso com os estudantes. É preciso pontuar o fato de que a conjuntura educacional vigente no nosso país advém de uma mentalidade moderna instaurada durante o processo da colonização das Américas acompanhada de seus mecanismos de poderio que mesclava economia, dominação e extermínio sobre as populações não europeias.

Disso gerou-se a segmentação do conhecimento em seus mais diversos sentidos, seguindo métodos eurocêntricos, a exemplo do método cartesiano, que ignoraram por muito tempo outras formas de saberes, sejam de povos de África, Ásia e/ou dos povos autóctones das Américas, gerando desigualdades e formas de exclusão, inclusive na educação.

A práxis, então, aparece como um recurso viável para contrapor essa mentalidade moderna que precariza e sucateia os nossos currículos educacionais. Mas para que ela seja efetiva, exige-se uma tomada de consciência em vários níveis: classe, raça, gênero, geográfico, etnicidade, entre outros (Carvalho, 2018). E essa tomada de consciência deve partir elementarmente do educador, para que assim possa reverberar a seus discentes, e sempre considerando o contexto e lugar social desses.

Partindo do que foi explanado acima, este artigo apresenta a experiência de professores de história em formação após serem provocados, em uma disciplina que pensa teorias e metodologias do ensino de história, a construírem uma sequência didática. Tal estratégia exigiu uma proposta metodológica de um saber-fazer histórico comprometido com a justiça social, a descolonização do pensamento e com a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 a partir de uma educação antirracista, junto a estudantes da educação básica. A práxis foi usada para trazer reflexões e assim ocasionar uma tomada de consciência.

É fundamental rememorar que as tomadas de consciência e lutas das populações negras e indígenas para superar as desigualdades e o racismo no Brasil são seculares. Porém, os movimentos sociais ganham mais força em contextos mais favoráveis à democracia, como foi o caso do processo de redemocratização em que culminou na criação da Constituição de 1988. Na Carta Magna, por exemplo, o racismo foi transformado em crime inafiançável e imprescritível (Schwarcz, 2019). Sendo assim, as

reivindicações, não findam, mas culminam na Lei Nº 10.639/2003, que “tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio” (UFJF, 2023).

Todavia, mesmo com os avanços, as práticas escolares para a efetivação dessa lei ainda enfrentam muitos desafios nos dias atuais com as limitações impostas pelos currículos escolares. Elas ainda esbarram no pensamento hegemônico tão propagado por materiais escolares, a exemplo do livro didático, que “continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos” (Bittencourt, 2009, p. 71), mas que também se revela um “instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado” (Bittencourt, 2009, p. 73).

A institucionalização da referida lei e da educação antirracista esbarra em outros desafios. Tanto a Lei Nº 10.639/2003 quanto a Lei Nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas do país, não legislam sobre a formação docente. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, determina que as universidades observem e incluam as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos seus currículos, através de conteúdos, disciplinas e atividades (Silva; Almeida; Lima, 2025).

No entanto, as instituições não se sentem obrigadas a garantir esses componentes nos cursos de graduação. É tanto que o Ministério Público Federal (MPF) tem movido muitas ações para universidades públicas ofertarem a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse problema se estende à formação continuada dos professores, porque, conforme pesquisas têm levantado, secretarias municipais e estaduais de educação realizam pouca ou nenhuma ação com vistas a assegurar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, situação para a qual os gestores alegam falta de apoio técnico e financeiro dos estados e da união (Silva; Almeida; Lima, 2025, p. 9, 10).

Além do déficit de formação docente, figuram outros desafios estruturais, a saber: “má condicões de estudos, falta de fiscalização da Lei, manutenção do paradigma eurocentrado etc., que configuram dificuldades crônicas inerentes a um contexto escolar ainda bastante marcado pelo paradigma da ideologia da democracia racial” (Ribard, 2020, p. 183). Ainda é forte a concepção de uma cultura brasileira uniforme, mestiça, que se desdobraria numa identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos,

desigualdades, diferenças e hierarquias (Abreu; Mattos, 2008). Nesse contexto, há uma tendência nas ações antirracistas das escolas de priorizar temas pacificadores e que não gerem tensões e conflitos, a exemplo da diversidade, vestimentas, culinária, além de se concentrarem em datas comemorativas.

Essa configuração é problemática, pois efemérides são insuficientes para combater o racismo sobre as pessoas negras e indígenas, com o agravante de poderem reforçar “o imaginário de exotismo, folclore ou subcultura” que se impõe sobre elas (Silva; Almeida; Lima, 2025, p. 11). Além do que a “Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, à exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (Ferreira, 2012, p. 277).

Para iluminar o caminho diante de tantos obstáculos valeu-se de evocar a memória de uma figura primordial para criação, implementação e efetivação da Lei Nº 10.639/2003: Azoilda Loretto da Trindade. Ela esteve à frente em “vários espaços importantes para as discussões que antecederam a Lei Nº 10.639/2003 e que contribuíram para a sua criação e para sua implementação” (Silva, 2020, p. 29).

Com a implementação dessa lei, Trindade trouxe um novo vigor para o currículo educacional, com perspectivas para contar a história da população negra brasileira e de seus ancestrais, que tanto contribuíram para a formação desse país, através do “afeto e respeito ao conhecimento do outro e da história negra marcada por lutas, vitórias, glórias, alegrias, resistência, força de vontade e heroísmo, ressignificando a leitura de África e da força dos negros que para cá vieram” (Silva, 2020, p. 35). A intelectual deixou todo um legado para o reconhecimento “de políticas afirmativas que valorizassem, dentro e fora das práticas educacionais, as relações étnico-raciais (Silva, 2020, p. 36).

Foi assim que, alinhada ao pensamento do intelectual Carvalho (2018), Trindade – importante intelectual negra da educação antirracista e decolonial, que parte da perspectiva do afeto e cuidado para enfrentamento e superação do racismo no ambiente escolar. Valorizando as subjetividades das crianças e adolescentes, através da herança africana e afrobrasileira presente na construção do Brasil – propôs os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Esses valores buscam por uma educação antirracista dentro e fora dos espaços escolares, destacando “a África, a sua diversidade, e o fato de que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus descendentes brasileiros, implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios neste país” (Silva, 2020, p. 47).

Dessa forma, os valores civilizatórios afro-brasileiros surgem, para além de uma tomada de consciência, mas também como uma reivindicação de Trindade que “percorreu todo o território nacional propagando as múltiplas formas de se pensar” (Silva, 2020, p. 37), para que a educação antirracista se fizesse presente nas múltiplas realidades brasileiras (Silva, 2020). Desafiando toda uma estrutura de mentalidade moderna, Trindade defendeu que a partir desses valores

podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado.... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem (Trindade, 2010, p. 14).

Com isso, a sequência didática criada através da proposta metodológica na disciplina mencionada surge como uma tomada de consciência para a descolonização do pensamento e saberes, a partir de um anseio em levar e emancipar os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Trindade mesclados às obras de Antonio Obá. Esses valores contemplam: Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital (Axé) e Oralidade.

Seguindo o pensamento de Trindade e os valores levantados por ela, procura-se fazer com que os alunos afrodescendentes, a partir das representações de Antonio Obá, possam se reconhecer em meio a um processo de ensino-aprendizagem com possibilidades de trocas, encontros, cuidados, construções e produções de saberes e conhecimentos coletivizados e compartilhados.

Percebendo que as imagens são peças-chave na construção de imaginários em uma sociedade apelativamente imagética que sistematicamente conserva e propaga o pensamento hegemônico do saber “oficial”, a proposta metodológica da sequência didática procurou formas para contrapor esse *status*. Assim, seguiu-se o trabalho iconográfico sugerido pela historiadora Circe Bittencourt, em que foram utilizadas obras artísticas do artista brasiliense Antonio Obá, para que se pudesse observar como os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nelas.

Essa dinâmica mostrou-se com potencial tático na práxis de um saber-fazer histórico antirracista que gera tomadas de consciências, revelando a onipresença da população negra na construção de saberes, hábitos, técnicas e na formação histórica do território brasileiro, fato este que foi silenciado pelo saber “oficial”.

No tópico que se segue será abordado como as elites brancas tomaram para si o monopólio da construção de saberes e criou um pensamento hegemônico excludente a partir de imagens, que se replicou nas mais diversas esferas do saber, principalmente na educação, encontrando um forte aliado no livro didático para sua disseminação. Tendo isso, será mostrado como a sequência didática e sua proposta metodológica foram estruturados para contrapor essa versão “oficial” do saber histórico, encontrando nos valores civilizatórios afro-brasileiros de Trindade, nas representações artísticas de Antonio Obá e na proposta iconográfica analítica de Bittencourt potenciais alternativas nessa desconstrução do pensamento “oficial” hegemônico.

### ***Obá Siré!: reivindicando novos imaginários***

Estamos inseridos em uma sociedade sensível a estímulos, e em consonância com isso ela mostra-se apelativamente imagética. As imagens foram e são artifícios fundamentais para construção de memórias. No entanto, elas não podem ser deslocadas de discursos. As imagens, muitas vezes, não carregam imparcialidades em suas representações. Na realidade brasileira, a elite branca, por muito tempo, esteve à frente como “grande produtora de imagens e, portanto, de imaginários nacionais” (Schwarcz, 2024, p. 10). Ela firmou imaginários com dualidades maniqueístas do que é certo ou errado e ditou gostos e padrões a serem seguidos.

Essa elite tomou para si quase que exclusivamente o direito das representações em imagens, monopolizando grande parte da esfera cultural e intervindo nas dinâmicas sociais do país. Por muito tempo, integrantes da elite brasileira falavam pela população negra e as representavam a seu grosso modo, reforçando estereótipos e preconceitos (Schwarcz, 2024).

Esse monopólio do narrar e representar a história pela elite branca revelou-se mais uma artimanha para manutenção de seus privilégios. Elas condicionaram um cenário de subalternização da população negra mediante a tais representações, visto que “memória, lenda e história se comportam como atores fundamentais na construção de narrativas políticas - sejam elas escritas ou visuais, testemunhos e/ou processos artísticos” (Schwarcz, 2024, p. 14).

Essas representações tiveram um grande aliado para penetrarem nosso imaginário com grande êxito: o livro didático. O livro didático por muitas vezes mostrou-se ser o

primeiro contato das pessoas com um material do mundo “erudito”, tendo em vista que ele transpõe o “saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (Bittencourt, 2009, p. 72). Além disso, em seu caráter mais elementar, o livro didático se demonstra um produto editorial, ou seja, ele “é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas” (Bittencourt, 2009, p. 73). Como expõe a historiadora Bittencourt:

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2009, p. 72).

Denotando o que Bittencourt explana, nos livros didáticos de história quase sempre encontramos um artista familiar acompanhado de suas obras, que já são figuras canônicas: Jean-Baptiste Debret. Encarregado de ser o pintor da corte de D. João VI, Debret foi responsável por representar a vida cotidiana da corte imperial portuguesa do Brasil oitocentista (Schwarcz, 2024).

As obras dos artistas são fundamentais para se entender o Brasil do século XIX. No entanto, é bom relembrar que Debret estava a serviço de um regime governamental escravocrata. Suas obras naturalizam a escravidão, visto que na sua época era uma instituição legal, assegurada por lei, e sempre alocam pessoas pretas e racializadas em posturas de subserviência, subjugação e violência.

A maneira como essas obras de Debret e tantos outros artistas foram dispostas ao longo da nossa história, se apresentando em materiais, como o livro didático, e sendo replicadas sem criticidade, fez com que elas penetrassem o nosso imaginário e memória, sempre considerando a população negra em apenas uma condição: a de subalternidade/marginalidade. É previsível ponderar que as pessoas que integram essa população não se sentem representadas em tais obras. Afinal, quem se sentiria confortável em ver seus semelhantes em uma eterna condição de subjugação e passividade?

Sendo assim, nunca é demais afirmar que a participação da população negra tem um caráter onipresente na formação do território brasileiro, com uma rica fortuna cultural legada ao país, uma vez que aqueles que vieram de África para cá mesclaram-se a esse país ao ponto de tornarem-se brasileiros, transferindo seus saberes, costumes, tradições, etc., a essa nação.

No entanto, essas contribuições foram sufocadas e silenciadas pelo saber “oficial” do pensamento hegemônico propagado pela elite, e, quando rememoradas, são encobertas

“pelo véu ideológico do branqueamento, [e recaladas] por classificações eurocêntricas do tipo ‘cultura popular’, ‘folclore nacional’ etc., que minimizam a importância da contribuição negra” (Gonzalez, 2019, p. 128).

Notando que as imagens são recursos fundamentais na criação de memórias e imaginários, e que elas são presentes em livros didáticos, em grande maioria dispostas sem criticidade, professores de história em formação recorreram a intervenção com imagens proposta por Bittencourt (2009). Essa foi uma alternativa encontrada para refletirem a respeito da práxis de um saber-fazer histórico antirracista a partir de imagens e que dialogue com os valores civilizatórios afro-brasileiros.

No seu trabalho com imagens, Bittencourt rege que em primeiro momento, é fundamental isolar a imagem, para que assim haja uma observação “impressionista”, sem interferências teóricas e externas, como auxílio de legendas e textos. Isso é essencial para trazer inquietações geradas no primeiro contato com a imagem.

Feita essa primeira análise interna, em seguida, se procede à análise externa, que consiste na busca por referenciais técnicos. Realizadas as duas análises, chega-se à fase da leitura e decodificação da imagem como um sujeito de fato, estabelecendo “relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História” (Bittencourt, 2009, p. 88). Para construção desse saber-fazer histórico antirracista procurou-se adotar obras de artistas mais contemporâneos e que dialoguem com um pensamento mais crítico em torno da história. Foi assim que se chegou a Antonio Obá.

Seguindo todo processo de análise de imagens sugerido por Bittencourt, pode-se perceber os valores civilizatórios afro-brasileiros atravessados nas obras artísticas de Antonio Obá. Nascido em Ceilândia, cidade satélite de Brasília, em um lar constituído majoritariamente por pessoas pretas, Obá pratica desenho desde garoto. E foi logo cedo que começou a perceber sua condição de “diferente” perante a sociedade brasileira: seu *status* de homem negro.

Formado em Licenciatura em Artes Visuais (2010) pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM), desde então trabalha na área de Arte-educação (Instituto PIPA, 2021). À medida que expandia seu trabalho com pesquisa e prática em sua formação, tomou conta da “amplitude que poderia ocorrer sobre seu domínio, o desenho, que se volta para uma produção e um pensamento por meio da arte” (Sousa, 2018, p. 136).

Dessa forma, Obá utilizou-se da sua arte para explorar “relações de influência e contradições dentro da construção cultural do Brasil, dando margem a um ato de

resistência e reflexão sobre a ideia de uma identidade nacional” (*Mendes Wood MD*, 2023, s. p.). As questões dos planos culturais, místicos e religiosos aparecem nas obras de Obá “como questionamento dos sentidos de aculturação e daquilo que por fim nos forma” (Sousa, 2018, p. 137). Temas que tangem a corporeidade, religiosidade, memória e ancestralidade se fazem muito presentes nas obras do artista, revelando assim a imbricação entre elas e os valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda. A respeito disso, o *website* da página Arte Que Acontece (2024, s. p.) fornece o seguinte texto:

Obá interroga e subverte representações históricas, propondo uma nova leitura para práticas espirituais e estigmas ligados ao racismo. Sua obra busca reapropriar o patrimônio africano, em resposta a uma estrutura social que historicamente procurou diluir a cultura negra. Suas criações enfrentam de forma incisiva a violência que marcou as tradições e comunidades afro-brasileiras, sugerindo novas narrativas e perspectivas. O corpo do próprio artista é central em seu trabalho, como forma de questionar a erotização do corpo negro masculino e a construção de sua identidade.

O sobrenome artístico Obá surge a partir desses tensionamentos entre memória identitária racial e política que se refletem em suas obras. Em entrevista para a curadora e crítica de arte Cinara Barbosa Sousa, o artista revela que em suas pesquisas iniciais a palavra “rei” se apresentava como sinônimo de Obá, e por achar que a sonoridade caía bem, apropriou-se de tal. Só “depois de algum tempo é que descobri que se trata do Orixá, feminino, guerreira, e passou a apreciar mais” (Sousa, 2018, p. 137).

Sendo assim, a trajetória pessoal e artística de Obá aflui-se à de Trindade e seus valores civilizatórios afro-brasileiros e possibilita a criação de imaginários alternativos, que desafiam o pensamento “oficial” hegemônico. Observando isso, esses professores de história em formação, dentro da disciplina obrigatória do curso em andamento, criaram uma sequência didática que reflete a participação e contribuição da população negra na formação histórico-cultural do Brasil, mas fugindo das artimanhas do pensamento “oficial” hegemônico e da folclorização. Para tal, se seguiu como referência teórica principal os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos pela professora Trindade.

Durante o desenvolvimento dessa sequência didática surgiu uma proposta metodológica que consiste em um roteiro de aula para interpretação de imagens. Esse roteiro volta-se para turmas do Ensino Médio, podendo ser apropriado tanto na disciplina de história quanto na de filosofia. Para que ele seja colocado em prática, os valores civilizatórios afro-brasileiros devem ser abordados previamente em aulas anteriores.

Sugere-se que a aula para aplicabilidade de tal roteiro seja em um dia à parte, para melhor aproveitamento da observação impressionista das imagens pelos alunos, e que não

haja interferências teóricas e externas. Dessa maneira, não deve ocorrer a rememoração desses valores ao iniciar a aula. Esse início de aula pode ser feito com algumas indagações: O que vocês entendem por arte? O que vem à mente de vocês quando se pensam em obras de arte? Quais artistas conhecem? E quando se pensa em Brasil, quais obras de arte e quais artistas vem à mente de vocês?

Em seguida, as imagens com obras de Antonio Obá devem ser apresentadas sem legendas e textos e sem revelar a autoria, para que seja feita a análise interna com a observação impressionista da turma. Depois dessa observação, perguntas podem ser feitas: O que vocês conseguem enxergar? É uma obra de arte? Qual técnica o artista parece adotar? Quem vocês imaginam que a produziu? Chega-se então à análise externa.

Depois dessas análises, exige-se então a leitura e decodificação da imagem como um sujeito de fato. É nesse momento que é feita a rememoração dos valores civilizatórios afro-brasileiros, para que a turma possa enxergar como eles estão presentes nas obras de Obá. Todo esse processo alinha-se a algumas competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos do Ensino Médio, sendo elas as de códigos **EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103** e **EM13CHS106**. Essas habilidades preveem:

**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais;

**(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos;

**(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros);

**(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 560).

O roteiro de aula proposto além de seguir diretrizes da Lei Nº 10.639/2003, também adota preceitos da Declaração Internacional dos Direitos Humanos da Organização das

Nações Unidas (ONU), de 1948, que “em seu artigo 27 determina que todos têm o direito a livremente participar da vida cultural em comunidade” (Danilo Miranda, 2023, p. 5). Dessa forma, ele alinha-se a outra competência da BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a habilidade de código **EM13CHS502**, que prevê:

**(EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (BRASIL, 2018, p. 564).

Ao final de todo esse processo de leitura interna, externa e leitura/decodificação de imagens, recomenda-se que o professor faça uma roda de conversa com os estudantes para que eles possam relatar como foi a experiência, se foi positiva ou negativa; o que eles sentiram ao se deparar com as obras; se elas dialogam com seu cotidiano e, se sim, de qual forma; etc. Sugere-se também que o professor realize uma atividade de fixação, em que os alunos terão que elaborar um material artístico inédito (desenho, pintura em tela, texto literário, fotografia, vídeo, música, etc) tendo como referência/inspiração as obras de Antonio Obá e os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Dessa forma, seguindo esse roteiro, que condiz com a Lei Nº 10.639/2003, a Declaração dos Direitos Humanos e as competências/habilidades da BNCC, procura-se pela produção de um saber-fazer histórico comprometido com a educação crítico-social. Mediante a esse roteiro, pode-se enxergar os valores civilizatórios afro-brasileiros atravessados nas obras de Obá, como exposto a seguir.

Constatou-se que a oralidade, um dos valores propostos por Trindade, talvez seja a característica que menos se apresenta nas obras de Obá a olho nu. No entanto, com análises das obras e da vida pessoal do artista, notou-se que ela está de forma implícita. Ela aparece nas memórias abordadas nas obras, como na obra *Avô - uma alegoria* (Figura 1). Na obra, entre plantas (Energia vital – Axé), corpos negros (corporeidade) estão em rito (religiosidade e cooperativismo/comunitarismo), aludindo aos ensinamentos e saberes transmitidos a ele pelas falas e tradições (oralidade e ancestralidade).

A música (musicalidade), também é tema corriqueiro nas obras de Obá, visto que a musicalidade se faz historicamente presente na cultura e na história afro-brasileira. O traço da musicalidade se revela em obras como *Alvorada – Música Incidental Black Bird* (Figura 2). Sobre essa obra, a colunista Beta Germano do website Arte Que Acontece fornece a seguinte interpretação:

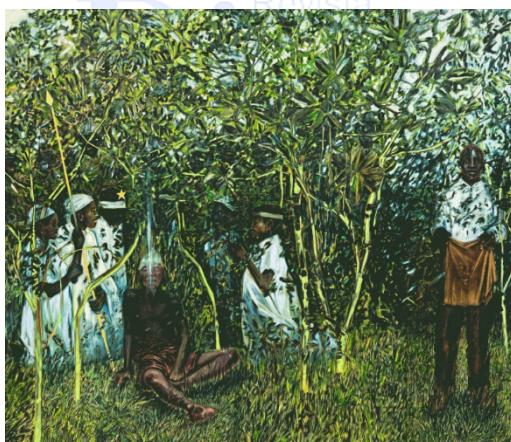
A pintura de uma paisagem revolta onde pássaros negros voam com desenvoltura enquanto uma figura bebe um ovo cru, comenta a

violência da caça do pássaro Assum Preto e do costume de furar os olhos para que ele cante melhor. Ao mesmo tempo, Obá lembra que seus tios comiam ovo para melhorar a voz. Traz aqui, então, a ideia de um sacrifício eleva a existência (Beta Germano, 2023, s.p.).

O próprio título da obra já denota musicalidade. Alvorada relembraria a música de mesmo nome do artista brasileiro Cartola, bem como *Black Bird* remonta a música antirracista da banda britânica *The Beatles*, composta no ano de 1968 pelo integrante Paul McCartney a partir das tensões raciais que se sucedia nas Américas. A figura de um homem negro na obra evidencia novamente a corporeidade enquanto uma constante nos trabalhos de Obá.

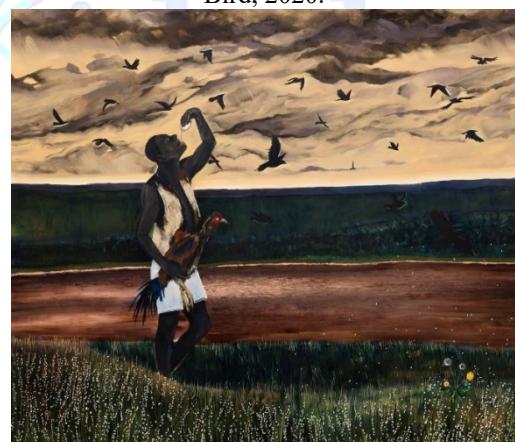
Ao rememorar nessa obra práticas feitas por seus tios, o artista destaca mais uma vez valores como memória, ancestralidade e cooperativismo/comunitarismo. A circularidade também aparece na obra, o ciclo da vida se revela com pássaros em revoadas e o sacrifício de um desses pássaros para elevar a própria existência. Ou seja, “remete, mais uma vez, ao canto, à música negra, para se elevar e se livrar da dor, ainda que ela seja condicionada por essa dor” (Germano, 2023, s. p.).

**Fig. 1:** Avô - uma alegoria, 2023.



Fonte: Mendes Wood DM / Reprodução.

**Fig.2:** Alvorada – Música Incidental Black Bird, 2020.



Fonte: Mendes Wood DM / Reprodução.

A circularidade se apresenta de forma mais nítida em obras como *Variação sobre Sankofa – Quem toma as rédeas abre caminhos* (Figura 3) e *Wade in the water II* (Figura 4). Nelas, o corpo negro também se faz onipresente (corporeidade). Em *Variação sobre Sankofa – Quem toma as rédeas abre caminhos*, o título já traz referência a um Andikra: o Sankofa. Ideograma de origem africana, Sankofa “significa a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro” (Itaú Cultural, 2016, s. p.).

Na obra, uma mulher aparece encarando o horizonte, segurando cordas com as mãos como se “tivesse desfeito um laço, abrindo a passagem para um caminho que até então não tinha sido explorado. O nó vira régias, que ela toma e controla, guiando as pessoas

que estão atrás dela” (Germano, 2023, s.p.). Ela encara o terrível passado dos seus antepassados para esperançar o futuro e garantir que ainda há vida para seus semelhantes que vierem depois (ancestralidade). A obra reflete o mesmo pensamento do intelectual brasileiro Santos: “Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim” (2023, p. 102).

Em *Wade in the water II*, Obá reverencia George Floyd, homem negro estadunidense assassinado injustamente por um policial branco. O episódio desencadeou ondas de protestos em parceria com dos maiores movimentos antirracista do mundo: o *Black Lives Matter*. O ato da homenagem demonstra mais uma vez o valor do cooperativismo/comunitarismo, como também dá protagonismo à circularidade.

Na obra há um homem em um oceano, previsivelmente o Atlântico, esse espaço de um descontínuo acompanhado de um contínuo “histórico memorável na história entre povos dominadores e subordinados” (Nascimento, 2022, p. 86). Esse homem é o “mestre dos mares, um navegador negro, mestre de sua jornada, conchedor da onda que gera e das ondas que parecem segui-lo, ele avança. Ele não contempla a paisagem inerte. Ele encara o espectador a distância, ciente de que o único caminho é para a frente” (Maciel, 2023, s. p.).

**Fig. 3:** Variação sobre Sankofa – Quem toma as rédeas abre caminhos, 2021.



Fonte: Mendes Wood DM / Reprodução.

**Fig. 4:** Wade in the water II, 2020.



Fonte: Mendes Wood DM / Reprodução.

Nesse encontro de maneiras e alternativas de esperançar o futuro, Obá também recorre à ludicidade em algumas das obras. Em pinturas como *Fabulação I* (Figura 5) e *Carrossel* (Figura 6), corpos negros mais uma vez se mostram onipresentes, só que eles não estão em condições de violência ou subjugação. Obá coloca esses corpos no plano

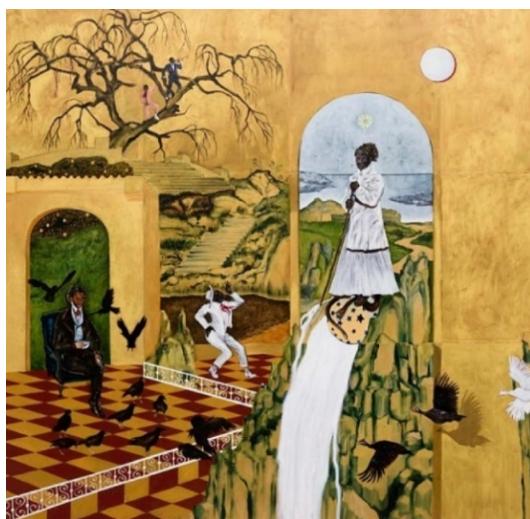
dos sonhos, do lúdico e do criativo. Em *Fabulação I*, há uma árvore, conhecida por ser a árvore dos enforcados. Sobre a árvore e a obra, Obá reflete:

É uma árvore que existiu até poucos anos atrás em Araxá, Minas Gerais, e era uma árvore de copaíba. Conta a história que, no período da escravidão, dois escravos foram enforcados nessa árvore e, por se tratar de uma colina, de um morro, o local onde essa árvore ficava, à noite, quando batia o vento, esse vento descia fazendo um ruído. Aí passaram a acreditar que seriam as vozes desses dois escravos que foram enforcados ali. Temos, então, esses dois personagens sublimados na árvore, que já não estão enforcados, embora a árvore traga essa menção. Tem duas forças, mas eles estão simulando esse grito. Eles estão ali numa espécie de clamor a ser ouvido, dessa história [Depoimento de Antônio Obá dado para *Mendes Wood DM*] (*Mendes Wood DM*, 2021, s. p.).

Ou seja, essas figuras representadas na obra não estão em situação de subjugação. Muito menos para amedontrar ou aterrorizar, *vide* Negrinho do Pastoreiro. Elas estão ali para oferecer espaço ao lúdico. Essa característica se mostra também em *Carrosel*, em que crianças giram e brincam, remontando novamente ao ciclo da vida (circularidade). Na pintura, há uma criança à esquerda, que alude a “Miguel, um menino negro de 5 anos e filho de uma empregada doméstica que, em junho de 2020, caiu do 9º andar de um prédio em Recife, Brasil. O caso gerou comoção na mídia brasileira e foi resultado de negligência desumana” (*Mendes Wood DM*, 2021, s. p.). Invocando o universo místico da religiosidade afro-brasileira, nessa obra o artista traça “paralelos entre a vida dos santos e os Orixás (divindades) da cultura iorubá. Como tal, a pintura faz referência à tradição da figura equestre, nomeadamente São Tiago, que corresponde ao Orixá Ogum Ferreiro no Vodun haitiano” (*Mendes Wood DM*, 2021, s. p.). Ele é a figura no centro da obra, que guia o menino Miguel “com calma e confiança, lançando uma luz de esperança após essa tragédia” (*Mendes Wood DM*, 2021, s. p.). Sobre o caráter da obra o *webiste* da galeria *Mendes Wood DM* fornece o seguinte texto:

A pintura mostra qualidades de força, bravura e impulso com um guerreiro ladeado por duas crianças. A primeira criança, à direita, caminha milagrosamente sobre um chão em chamas e joga pétalas para guiar e abrir caminho para o guerreiro sair do ciclo vicioso do carrossel. Assumindo seu papel de guerreiro, a figura central carrega uma bandeira amarrada a uma lança em uma das mãos. Na outra mão, ele segura um galho de uma árvore chamada ‘Orelha-de-negro’ em português. O artista se refere ironicamente ao uso discriminatório da palavra ‘negro’ e sugere nesta pintura: ‘vá em frente, quebre os ciclos opressivos, mas nunca deixe de aprender com o que ficou para trás. Quem tem ouvidos, deve ouvir com reverência sua própria história e seguir em frente’ (*Mendes Wood DM*, 2021, s. p.).

**Fig. 5:** Fabulação I, 2021.



**Fonte:** Mendes Wood DM / Reprodução.

**Fig. 6:** Carrossel, 2020.



**Fonte:** Mendes Wood DM / Reprodução.

O valor civilizatório do cooperativismo/comunitarismo se mostra mais identificável na obra *Interlocução I/Sankofar* (Figura 7). O próprio título já evidencia um sentido de comunicação/troca/diálogo, não só pela palavra *Interlocução*, mas também por *Sankofar*, um neologismo que parece um verbo no infinitivo da palavra *Sankofa*, o símbolo africano já citado, que aqui mais parece aludir a trocas. A obra é um óleo sobre tela que se mescla a técnica da instalação.

O quadro parece ter sido dividido ao meio, tendo os pedaços distanciados. Latas pintadas de bronzes são colocadas ao lado de cada pedaço do quadro. O homem do fragmento à direita se apresenta com um número sobre a camisa, como se tivesse sido detido. As latas relembram um telefone sem fio, como se essas figuras de pessoas pretas estivessem mantendo uma interlocução (oralidade), mesmo que a distância, evidenciando assim o cooperativismo/comunitarismo.

**Fig. 7:** Interlocução I/Sankofar, 2019.



**Fonte:** Mendes Wood DM / Reprodução.

Enfim, aqui chegamos à obra em que se identificou em grande parte a Energia Vital (Axé). Em *Eucalipto-corpo elétrico* (Figura 8), Obá

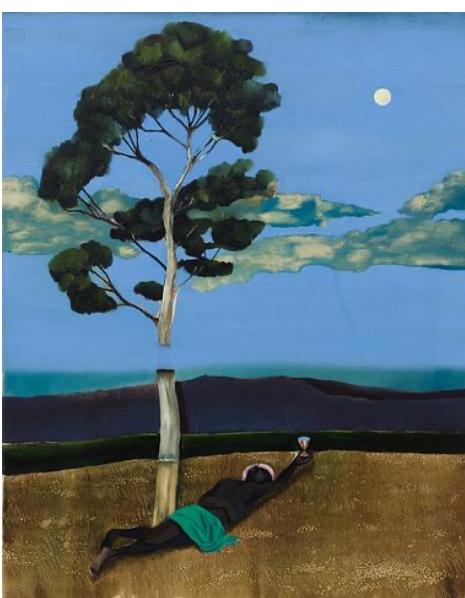
retrata uma cena sobrenatural, mística e alucinatória que ecoa a estética simbolista e surrealista. Ao pé de um eucalipto com um tronco levitando cortado em dois, um corpo negro, com uma cabeça aureolada à maneira das figuras sagradas dos retábulos primitivos italianos, está deitado no chão. Em forma de reverência ou de comunhão, ele estende um cálice para a lua, que aparece em um céu crepuscular azulado. Na sabedoria popular dos curandeiros, o eucalipto é uma árvore que atrai energia positiva, acalma as emoções, a respiração e a circulação sanguínea (Pinault Collection, 2022, s. p.).

Para Antonio Obá *Eucalipto-corpo elétrico* é uma pintura com muito viés cósmico e místico da natureza,

é uma exaltação de um conjunto de sensações cotidianas minuciosas, as pequenas coisas que lhe são caras - o cheiro das folhas, as mudanças na cor e luminosidade do céu, as vibrações do chão ao andar descalço - tanto quanto um convite para viver em harmonia com o ambiente (Pinault Collection, 2022, s. p.).

A religiosidade se faz presente por meio do sincretismo religioso que o artista realiza na obra, ao mesclar representações judaico-cristãs com as consideradas pagãs de origens afro-brasileiras. E como dizia Trindade, “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação” (2005, p. 33). Tudo e todos se relacionam, se conectam e sofrem influências entre si. Na natureza tudo se transforma. Não há fim. Só existe começo, meio e começo (Santos, 2018).

**Fig. 8:** Eucalipto - corpo elétrico, 2020.



**Fonte:** Mendes Wood DM / Reprodução.

## Considerações Finais

É notório que no presente o saber-fazer histórico em sala de aula tem enfrentado cada vez mais desafios impostos pela fragmentação do conhecimento e o fluxo informacional. O educador/historiador tem se confrontado com urgentes demandas, visto que além dos desafios supracitados, tensões têm surgido mediante as reivindicações feitas por populações que foram marginalizadas e excluídas ao longo da história.

Mas não só isso, movimentos negacionistas, revisionistas e anti-intelectuais têm despontado, o que deixa esses profissionais ainda mais desnorteados e exauridos, visto que para adoção de uma postura mais combativa exige-se também uma demanda altíssima de carga mental e proatividade.

No entanto, posturas mais incisivas são essenciais. Mas também é preciso levar em conta o outro, nesse caso o contexto em que seu público-alvo se apresenta. É preciso dialogar com a realidade dos seus alunos. Nesse sentido, a práxis se revela muito pertinente na efetivação de um saber-fazer histórico alinhado com um pensamento crítico-social. Ela ajuda a refletir e dialogar com aqueles que estão ao seu alcance. Sendo assim, em um país que mais da metade da sua população se autoafirma negra, a práxis de um saber-fazer histórico antirracista é de extrema importância e urgência no educar para relações étnico-raciais.

As imagens também acompanham essas transformações sociais e políticas em curso. Em uma sociedade apelativamente imagética, elas carregam grande viés ideológico e estão inseridas dentro de um campo de disputa representativo. Em grande parte da história as imagens estiveram sob o domínio de um grupo minoritário (a elite branca) que contribuíram para propagação de um saber dito “oficial” e na criação de um pensamento hegemônico que ditou gostos e dualidades. A produção estética e visual das imagens revela que elas não estão isentas de reproduções de poder, elas também contribuíram para gerar cenários desiguais e excluidentes.

A sequência didática, acompanhada de sua proposta metodológica, que consiste em um roteiro de aula para interpretação de imagens, buscam enxergar o trabalho com imagens enquanto alternativa que pode chegar à sala de aula. Tal proposta visa romper com o uso costumeiro, ou como contraponto, das representações de artistas como Jean-Baptiste Debret, que descaracterizam populações marginalizadas, como a população negra.

7Por muito tempo, foram as representações de artistas como Debret, tendo o livro didático como principal disseminador, que permearam nosso imaginário. Por vezes distanciando os estudantes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que eles não se identificam em tais representações. Afinal, quem se sentiria confortável em observar pessoas parecidas consigo mesma em um eterno estado de subjugação?

É preciso destacar que a luta antirracista tem como um dos seus enfoques à “valorização de elementos relacionados à educação e à cultura para a diversidade, assim como pela visibilidade e protagonismo de pessoas negras e indígenas de modo a reforçar a empatia, a solidariedade e o respeito entre os diversos membros do corpo social” (Miranda, 2023, p. 5). Com esse texto procurou-se apresentar as obras de Antônio Obá enquanto alternativas para criação de imaginários, tendo como principal embasamento teórico os valores civilizatórios afro-brasileiros de Trindade e o trabalho com imagens proposto por Bittencourt. Demonstrou-se, a partir do roteiro de aula para interpretação de imagens, como esses valores se entrecruzam com as obras artísticas de Obá, revelando também a onipresença da população negra e racializada na formação da nação brasileira.

Desse modo, a análise das imagens das obras de Antonio Obá e os atravessamentos dos valores civilizatórios afro-brasileiros de Trindade que se mostram nelas, contribuem para a construção de um conhecimento na educação básica a partir de uma perspectiva antirracista, ancestral e de valorização de saberes não oficiais. Aspectos estes que, apesar de essenciais para a nossa formação enquanto sujeitos de uma nação, são negligenciados em espaços formais da educação.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.

ARTE QUE ACONTECE. *Artistas brasileiros em destaque pelo mundo – novembro de 2024*. 2024. Disponível em: <https://artequeacontece.com.br/artistas-brasileiros-em-destaque-pelo-mundo-novembro-de-2024/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 69-90.

CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa. Resenha Michel de Certeau. A Operação Historiográfica. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)*, v. 3, n. 6, p. 211-214, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/12230>. Acesso em: 08 jan. 2025.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento Afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 79-106.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CESAR, Rosevania Valadares de Meneses; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade. Resenha de Certeau. *Periferia*, Duque de Caxias, RJ, v. 12, n. 1, p. 323-339, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/39612>. Acesso em: 09 jan. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275 – 288, mai./ago. 2012.

GERMANO, Beta. *Entenda oito obras de Antonio Obá presentes na Pinacoteca de SP*. Arte Que Acontece, 2023. Disponível em: <https://artequeacontece.com.br/entenda-oito-obras-de-antonio-oba-presentes-na-pinacoteca-de-sp/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: Ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO PIPA. Antonio Obá. Prêmio PIPA, 2021. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/artistas/antonio-oba>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ITAÚ CULTURAL. Sankofa. 2016. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/abdiass-nascimento/sankofa/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MACIEL, Nahima. *Livro analisa obra de Antonio Obá, talento da arte contemporânea brasileira*. Estado de Minas, 2023. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2023/07/16/interna\\_cultura,1520278/livro-analisa-obra-de-antonio-oba-talento-da-arte-contemporanea-brasileira.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2023/07/16/interna_cultura,1520278/livro-analisa-obra-de-antonio-oba-talento-da-arte-contemporanea-brasileira.shtml). Acesso em: 18 jan. 2025.

MENDES WOOD DM. Antonio Obá. [s.d.]. Disponível em: <https://mendeswooddm.com/artists/19-antonio-oba/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MIRANDA, Danilo Santos de. Direito de se reconhecer nas ancestralidades. IN: SIMÕES, Igor; MENDES, Lorraine; CAMPOS, Marcelo (org.). *DOS BRASIS: Arte e Pensamento Negro*. São Paulo: Sesc São Paulo, 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *O negro visto por ele mesmo*. Alex Ratts (org.). São Paulo: Ubu Editora, 2022.

PINAULT COLLECTION. Eucalipto - corpo elétrico. [s.d.]. Disponível em: <https://lesoeuvres.pinaultcollection.com/en/artwork/eucalipto-corpo-eletrico>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RIBARD, Franck. Liberdade e cidadania no Ceará: perspectivas historiográficas. In: RIBARD, Franck (org.). *Os usos políticos do passado: debates contemporâneos*. Sobral - CE: Sertão Cult, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Imagens da branquitude: A presença da ausência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

\_\_\_\_\_. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Luriam José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da Educação Antirracista no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.41, 48326, p. 0 – 22, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jV6xWNMRSSw6NGDkv3SQF8H/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SILVA, Gisele Rose da. *Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros*. CEFET-RJ. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [http://dippg.cefet-rj.br/ppr/attachments/article/81/149\\_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/ppr/attachments/article/81/149_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, João Pedro Ferreira da. A Negação do Conhecimento Histórico e o Lugar da Educação: Uma Análise à Luz Da Filosofia da Práxis. In: VIII Seminário Internacional de Teoria Política do Socialismo e II Colóquio Internacional Gramsci: As categorias teóricas de Antonio Gramsci e a verdade efetiva das coisas, 8.; 2., 2019, Marília/SP. *Anais do VIII Seminário Internacional de Teoria Política do Socialismo e II Colóquio Internacional Gramsci: As categorias teóricas de Antonio Gramsci e a verdade efetiva das coisas*. Marília/SP: Unesp, 2019. Disponível em: <https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MzE2MjI=>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUSA, Cinara Barbosa. Ausência e presença identitária - O rito na obra de Antônio Obá. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 135-144. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LA\\_CINARA\\_SOUSA\\_IISIPACV2018.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LA_CINARA_SOUSA_IISIPACV2018.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15. (A cor da cultura; v.5).

\_\_\_\_\_. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *Proposta Pedagógica*, p. 30-36, 2005. Disponível em: <https://reaju.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/valores-civilizat3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

UFJF. 20 anos da Lei 10.639: conquistas e desafios para uma educação antirracista. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/08/24/20-anos-da-lei-10-639-conquistas-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

Recebido em março de 2025.

Aprovado em junho de 2025.