



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Natália Regina Brito da Silva

Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas Artes Visuais em escolas privadas

Rio de Janeiro

2025

Natália Regina Brito da Silva

Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas Artes Visuais em escolas privadas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Christiane Pereira de Faria Arcuri

Rio de Janeiro

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S586 Silva, Natália Regina Brito da
Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas Artes Visuais em escolas privadas. / Natália Regina Brito da Silva - 2025.
112 f.

Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri.
Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Artes visuais - Educação e Ensino - Teses. 2. Afrocentricidade - Teses. I. Arcuri, Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.

CDU 372.873

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Natália Regina Brito da Silva

Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas Artes Visuais em escolas privadas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 01 de abril de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Prof.^a Dra. Luane Bento dos Santos
Universidade Federal Fluminense — UFF

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião (suplente interna)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Wilson Cardoso Júnior (suplente externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as/todos os docentes em formação e/ou ativos da formação básica, em especial as/aos Arte-educadores que possuem um comprometimento com as práticas pedagógicas pluriversais em suas perspectivas, valorizando a expansão de fundamentos, materiais e olhares para nossas salas de aulas, ateliês e espaços onde as Artes Visuais possam ser exercidas com maestria e qualidade por cada qual que se dedica aos seus saberes e fazeres.

Dedico a minhas professoras/meus professores, desde a Educação Básica até a Pós-graduação - todas/todos contribuíram para que as ideias, investigações e reflexões pudessem se consolidar, hoje, em um produto que contribua para a Arte-educação afrocentrada e diversificada.

Dedico a todas/todos as/os colegas Arte-Educadores que, por meio de lutas, partilhas, conselhos e trocas, mantiveram-se motivadas/motivados a continuar a trajetória na Educação Básica (em especial, no ensino das Artes Visuais) de modo que cada geração possa despertar, no seu tempo, a sucessão de outras formas de fazer, refletir e ver a Vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a espiritualidade que me conduz: *Olodumaré* (Deus) pelo sopro de Vida de cada dia, por todas as experiências e vivências nesse plano que é *Àiyé* (Terra). Ao meu *Orí* (cabeça), pela persistência e confiança neste processo de escrita e criação e a *Osùn*, de quem sou parte e ela, parte de mim. *A du pé!*

À minha orientadora, Prof^a Dra. Christiane Arcuri, que acompanhou meu crescimento profissional desde a época da graduação e, aqui no mestrado profissional, potencializou cada etapa do trabalho, pesquisa e produto educacional desenvolvidos.

À banca de professores composta para a defesa da pesquisa pela contribuição com falas e referenciais que foram fundamentais para a maturação do estudo. Grata pelo olhar fundamental e técnico de que, muitas vezes, os devaneios aqui relatados necessitam para que ancorem as leitoras/os leitores, pois o discernimento é essencial a nós, professoras e professores, para que possamos lidar com confortos e desconfortos em nossas práticas.

Aos amigos e às amigas do PPGEB/CAP-UERJ por esses três últimos anos partilhando de experiências incríveis. Vivemos a transição de um momento frágil para todas/todos, nos fortalecemos e aqui estamos concluindo mais uma etapa das nossas Vidas, bem limpinhos e cheirosos como no começo de tudo. Sou grata por pessoas tão sensíveis e íntegras pertencerem à turma de 2022.2. Meu agradecimento especial à Claudia Fernanda, nossa representante incansável, por ser luz, apenas!

À minha família, em especial Nilsa, Neci e Nilda, que foram peças fundamentais nesta caminhada. Por suas palavras de apoio, encorajamento e compreensão durante os períodos de ausências e distanciamento no decorrer desses quase dois anos e alguns meses dedicando-me ao tão sonhado (e agora concreto!) Mestrado. Amo vocês!

À minha família espiritual do *Ilê Asè Iji Aráaye*, aonde vou ao encontro da ancestralidade para revitalizar minhas forças e, principalmente, para compreender meu papel como arte-educadora, a partir da minha raiz. Amo vocês! *Motumbá Egbé, Osùn busí fún ó!*

Às amigas, pessoais e profissionais, que reconhecem o brilho dos meus olhos sempre que falo da minha profissão e das minhas curiosidades/inquietações a respeito. Agradeço por embarcarem em meus devaneios e apoiarem meus sonhos e propósitos, vocês cabem no meu coração!

Não poderia esquecer as/os estudantes que passaram e que estão caminhando comigo. Dez anos atuando como arte-educadora, entre as redes privada e pública. Em especial, as/os do Colégio Qi, que me permitiram compor essa dissertação, nesse local onde atuo há cinco anos.

Com elas/eles experimento e vivencio o ensino das Artes Visuais em sua totalidade; eis aqui um agradecimento especial.

Às/Aos profissionais da Educação, são vocês com quem compartilho o cotidiano escolar, entre as instituições onde atuei e atuo, por isso recebam meu agradecimento. Somos diversos no que fazemos, mas temos o mesmo objetivo: contribuir para a formação de crianças e jovens para uma convivência plural e respeitosa em sociedade.

Às revisoras Wilca Bruno e Beatriz Figueiredo, a tradutora Andrea Odara. Uma equipe de mulheres incríveis, minuciosas e parceiras como vocês merece meus aplausos e eterna gratidão.

Aos meus orientadores das especializações. Na Educação Psicomotora, Prof^o Dr. Germano Prado e, em Ensino das Artes Visuais, Prof^o Dr. Edvandro Luise Sombrio Souza, por serem pilares fundamentais até aqui. Sou grata por vocês incentivarem meu progresso dentro da Academia.

Em memória do Prof. Mestre Osvaldo Luis da Silva. Sua luz foi capaz de me incentivar a buscar o que eu procurava e até o que eu não esperava encontrar durante meus processos acadêmicos, você é inspiração para todo o sempre.

A todas/todos que, direta ou indiretamente, fazem/fizeram parte da minha Vida, dedicando seu tempo em qualquer manifestação que somasse a esse processo. Gratidão!

*“Eu não vim aqui por comida. Minha barriga está cheia.
Eu não vim aqui por comida. Vim por muito mais.”*

Viola Davis – Em busca de mim

RESUMO

SILVA, Natália Regina Brito da. *Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas Artes Visuais em escolas privadas*. 2025. 112 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

O estudo consiste em identificar a aplicabilidade de referenciais não hegemônicos, tais como a afrocentricidade, a afroperspectiva e a afrorreferência - com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 -, no ensino das Artes Visuais na Educação Básica de instituições privadas localizadas nas zonas norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro, considerando que esses referenciais possam ampliar os parâmetros artísticos, culturais e identitários das/dos estudantes. Como hipóteses da pesquisa, considera-se o quanto e com qual frequência as práticas de ensino de Artes vêm sendo pautadas com base nas referidas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para a formação identitária das juventudes dessas instituições localizadas no município do Rio de Janeiro; a relevância do Movimento Negro na relutância ao racismo institucional e ao combate ao epistemicídio de outros saberes na comunidade escolar. Como metodologia, o levantamento bibliográfico de dados qualitativos a partir da presença dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência no ensino das Artes Visuais, considerando pesquisa anterior da autora. Além disso, um questionário para docentes atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ensino de Artes Visuais das redes privadas e/ou públicas, investiga a recorrência pedagógica dos referenciais da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência por intermédio de artistas e pensadores que representem e se identifiquem como a diversidade cultural africana e diaspórica. Como decorrência pedagógica, o Produto Educacional **Arte Ubuntu**, no formato de Catálogo digital, é um material de apoio para demais docentes interessados na temática acerca das possibilidades de ação de saberes e fazeres não hegemônicos – com perspectivas afrocentradas. O Catálogo é organizado com a autobiografia de artistas visuais negras/negros nacionais contemporâneos a fim de destacar as investigações estéticas de múltiplas linguagens e suportes realizados por esses artistas em seus processos de criação, e as propostas metodológicas que as/os referenciam contribuem para o respeito às pluralidades étnico-raciais no espaço educacional por meio do ensino das Artes Visuais. O Produto Educacional foi aplicado e validado em escolas privadas, para turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, entre os anos de 2022 e 2024.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Lei nº 10.639/03; Lei nº 11.645/08. Afrocentricidade. Afroperspectiva. Afrorreferência.

ABSTRACT

SILVA, Natália Regina Brito da. *The base of afrocentricity, afroreference and afroperspective and their influences on the application of Laws Nr. 10.639/03 and Nr. 11.645/08 in visual arts in private schools.* 2025. 112 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

The aim of this study is to identify the applicability of non-hegemonic references, such as Afrocentricity, Afroperspective and Afroreference - based on Laws Nr. 10.639/03 and Nr. 11.645/08 - in Visual Arts Teaching in Basic Education in private institutions located in the north and west of Rio de Janeiro city, considering that these references can broaden the artistic, cultural and identity parameters of the students. The research hypotheses include how much and how often Visual Arts teaching practices have been based on the aforementioned Laws Nr.10.639/03 and Nr.11.645/08 for the identity formation of young people in these institutions located in the municipality of Rio de Janeiro; the relevance of the Black Movement in resisting institutional racism and combating the epistemicide of other knowledge in the school community. As a methodology, the bibliographic survey of qualitative data based on the presence of the base of afrocentricity, afroperspective and afroreference in Visual Arts teaching, considering research on the subject. As methodology, the bibliographic survey of qualitative and quantitative data from the presence of the base of Afrocentricity, Afroperspective and Afroreference in Visual Arts teaching, considering previous research by the author. In addition, a questionnaire for teachers working in the final years of elementary school, teaching Visual Arts in private and/or public schools, investigates the pedagogical recurrence of the references of Afrocentricity, Afroperspective and Afro-reference through artists and thinkers who represent and identify with African and diasporic cultural diversity. As a pedagogical consequence, the **Ubuntu Art** Educational Product, in digital format catalogue, is a support material for other teachers interested in the theme about the possibilities of action of non-hegemonic knowledge and doing - with Afrocentric perspectives. The Catalog is organized with the autobiography of contemporary national Black visual artists in order to highlight the aesthetic investigations of multiple languages and mediums carried out by these artists in their creative processes, as well as the methodological proposals that reference them. These contributions promote respect for ethnic-racial pluralities in the educational space through the teaching of Visual Arts. The Educational Product was applied and validated in private schools for 6th and 9th grade classes in elementary education between the years 2022 and 2024.

Keywords: Visual Arts Teaching. Law Nr. 10.639/03. Law Nr. 11.645/08. Afrocentricity. Afroperspective. Afroreference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– ‘Garota do Momento’ e ‘Alma Gêmea’ registram recordes de audiência na Globo.....	31
Figura 2 – O dramaturgo e ativista Abdias do Nascimento, aos 96 anos, no Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, fundado por ele.....	32
Figura 3 – Kit Lápis De Cor Faber Castell 12 cores + 3 Ecolápis Grafite.....	37
Figura 4 – Giz De Cera Tons Pele Pintkor Estojo C/ 12 Cores.....	37
Figura 5 - Série “Polvos”, Adriana Varejão, 2013-2014.....	41
Figura 6 - Angélica Dass e o projeto Humanae, 2012.....	41
Figura 7 – Capa e Contracapa (respectivamente).....	77
Figura 8 – Sankofas, em suas variáveis iconográficas.....	78
Figura 9– Modelo I de folhas internas.....	78
Figura 10 – Modelo II de folhas internas do Produto Educacional Arte Ubuntu.....	79
Figura 11 – Folha de divisão de capítulos do Produto Educacional Arte Ubuntu.....	80
Figura 12 – Ilustração de Irôko.....	81
Figura 13 - Introdução do Produto Educacional Arte Ubuntu.....	82
Figura 14 - Artistas Afrorreferenciadas/os e suas apresentações no Produto Educacional Arte Ubuntu.....	83
Figura 15 - A Arte Afrocentrada para os Anos Finais.....	84
Figura 16 - Metodologia no Produto Educacional Arte Ubuntu.....	85
Figura 17 - Glossário ilustrado no Produto Educacional Arte Ubuntu.....	86
Figura 18- Referências no Produto Educacional Arte Ubuntu.....	86
Figura 19 - Autoras do Produto Educacional Arte Ubuntu.....	87
Figura 20 - Catálogo Digital Arte Ubuntu.....	88
Figura 21 – <i>Printscreen</i> da live realizada com Yasmin Ferreira (@arteprayaya).....	89

Figura 22- Intervenção com o trabalho "Exú", de Ismael David, na placa localizada na estação de trem de Madureira.....	93
Figura 23 - Estudantes do 9º ano em processo de criação das suas placas.....	94
Figura 24 - Placas desenvolvidas por estudantes do 9º ano.	94
Figura 25 - Estudante usa um espelho para realizar o esboço de seu autorretrato.	95
Figura 26 - Turma de 6º ano realizando autorretrato baseando-se nas obras de Yaya Ferreira	96
Figura 27 - Formas de expor os autorretratos na sala de aula	96
Figura 28 - Estudantes criando o Zine em duplas.	97
Figura 29 - Estudante exibindo os recursos materiais que usa	98
Figura 30 - Caixa de Zine das ODS, produzida por estudantes do 9º ano, exposta na escola.	99
Figura 31 - Quadro com as orientações para produção e entrega das produções do Projeto Ubuntu.....	100
Figura 32 – Trecho do curta-metragem produzido por uma estudante, sobre sua relação com a patinação sobre rodas.....	100
Figura 33 - Dia da exibição das produções de estudantes do 9º ano no espaço escolar.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Instituições em que as/os docentes lecionam	54
Gráfico 2 – Séries do AFEF que as/os docentes lecionam.....	57
Gráfico 3 – Instituição de formação na graduação.....	58
Gráfico 4 – Você recorreu a outras formações para aplicar/contextualizar as Leis?	59
Gráfico 5 – Você já ouviu falar sobre esses conceitos/fundamentos?.....	61
Gráfico 6 – Você consome produtos/produções que tenham esses conceitos/fundamentos como princípios?	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identifiquem-se, 1ª parte do questionário.....	53
Tabela 2 - Investigação sobre os resumos da área Artes Visuais.....	69
Tabela 3 – Investigação sobre os anais da CONFAEB entre 2019 e 2022.	70
Tabela 4 - Investigação sobre os anais da CONFAEB de 2023.....	71
Tabela 5 - Componentes curriculares, entre 2022 e 2024 das turmas em que a autora atua.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN –	Associação Brasileira de Pesquisadores Negras/Negros
AFEF –	Anos Finais do Ensino Fundamental
AIEF –	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CPII –	Colégio Pedro II
CONFAEB –	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
COPENE –	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negras/Negros
EAD –	Ensino a distância
EB –	Educação Básica
EM –	Ensino Médio
FAEB –	Federação de Arte/Educadores do Brasil
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE –	Produto Educacional
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME/RJ –	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SEPPIR –	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
RJ –	Rio de Janeiro
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Aspectos da trajetória pessoal e profissional	15
1.2 Relevância social	16
1.3 Relevância científica.....	18
1.4 Objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E AS LEIS.....	26
3.1 As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	26
3.2 As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino das Artes Visuais	38
3.3 Os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência	44
4. APLICABILIDADE DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 PAUTADAS NOS CONCEITOS/FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE, AFROPECTIVA E AFROREFERÊNCIA	49
4.1 Questionário aplicado as/aos docentes a respeito de seus conhecimentos das Leis nº 10.639/03 e nº11.645/08 e dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência no ensino das Artes Visuais	51
4.2 Participantes e locais da Pesquisa.....	52
4.3 Análise dos dados da Pesquisa	58
4.4 Levantamento bibliográfico sobre os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência.....	66
5. O PRODUTO EDUCACIONAL – ARTE UBUNTU.....	75
5.1 Apresentação do Produto Educacional	77
5.2 Metodologia do Produto Educacional	88
5.3 Os saberes e fazeres da arte afrocentrada para os Anos Finais do Ensino Fundamental	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A – Questionário da pesquisa qualitativa e quantitativa (Google Forms).....	108
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111

1. INTRODUÇÃO

1.1 Aspectos da trajetória pessoal e profissional

Sou Natália Regina, uma mulher preta, especialista em ensino das Artes Visuais e Educação Psicomotora e arte-educadora, disposta a contribuir com a prática do ensino das Artes Visuais por uma perspectiva afrocentrada, e encontrei por esse referencial aquilo que buscava: centralizar outras perspectivas que dessem conta das diversidades na Arte-Educação.

Este trabalho apresenta a continuidade dos estudos acerca dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência no ensino da Artes Visuais, iniciado na especialização em Saberes e Fazeres no Ensino das Artes Visuais durante os anos de 2019 e 2020, no Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão II. O ano de 2019 foi marcante na minha trajetória profissional pois, naquele período, estava afastada da sala de aula como arte-educadora, atuava como auxiliar de creche.

Foi um dos períodos mais frustrantes profissionalmente e que despertou engajamento e continuidade nos estudos acadêmicos, pois era de extrema importância meu retorno como aluna do curso de especialização em ensino das Artes Visuais na instituição em que fui servidora substituta (entre os anos de 2016 e 2018) quando aprendi, com a prática, a lecionar para estudantes de diversas regiões do município do Rio de Janeiro, pois atuei nos campus Humaitá II e São Cristóvão I, onde as comunidades são muito heterogêneas pelo fato de a instituição não ser uma escola de bairro.

Durante minha formação como especialista, referenciais como Azoilda Loretto da Trindade (2005); Renato Nogueira (2010;2014;2015); Eliza Larkin Nascimento (2009); Kabenguele Munanga (2014); bell hooks (2013); Nilma Lino Gomes (2012, 2017)¹; Vera Candau (2008;2020) entre outras/os, aproximaram-me de temáticas e de conceitos afrocentrados e afro-brasileiros. Durante as leituras de Nogueira, deparei-me com o termo afrocentricidade, o que me levou a aprofundar a leitura em Molefe Asante (2009,2014) e assim, encontrar autoras nacionais como Aza Njeri (2019), que também escreve sobre a afrocentricidade, desdobrando esse fundamento na literatura, sua área específica de atuação.

¹ Há outros autores que contextualizam o Movimento Negro em suas perspectivas, como Abdias Nascimento (1914-2011), Amauri Mendes Pereira, Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015), Petronilha Gonçalves e Silva, entre outras/os intelectuais negros. A escolha por Nilma Lino Gomes é devido à narrativa e à abordagem dos referenciais encontrados no livro *O Movimento Negro Educador*.

Entre minhas leituras, percebi cada vez mais que essas autoras/esses autores demonstram como o fundamento da Afrocentricidade (e seus desdobramentos) promove a mudança de perspectiva da leitora/do leitor que está em busca de si, ou de outros meios de se fazer entender. Eu estava em busca de mim mesma, de me fazer entender como Arte-Educadora que estava fora do seu ambiente de atuação e precisava de outras concepções para retornar para minha área de atuação. A afrocentricidade, apresentando-a de maneira sintética, é um conceito que coloca o sujeito africano no centro das suas referências.

Apresentar essa narrativa funciona como principal conexão para a pesquisa atual a fim de contextualizar as/os leitoras/es deste texto de que todas as mudanças de direção que vivenciei estão conectadas diretamente com a forma como enxergo o mundo. Quando decidi afrocentrar minha trajetória, considerei meus referenciais sociais e de pesquisa além dos debates com colegas, que também ampliam as formas de (re)pensar os saberes e fazeres voltados às práticas de ensino e à formação curricular para o ensino das Artes Visuais, em especial na Educação Básica, onde atuo há quase dez anos.

Desse modo, refletir sobre a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica, em especial no ensino das Artes Visuais, é contribuir com a ampliação de outros repertórios artísticos e culturais inseridos nos fundamentos da interculturalidade crítica e decolonial, como a afrocentricidade.

1.2 Relevância social

Neste capítulo, destaca-se a diversidade étnico-racial por meio das estatísticas difundidas pelo Panorama CENSO 2022 como resultado das mobilizações e conquistas executadas por grupos marginalizados² na sociedade. E é tão somente por eles os principais motivos para que pesquisas com recortes por perspectivas étnico-raciais, classe social, gênero se façam cada vez mais presentes no meio acadêmico. Para este estudo, sendo assim, considera-se o recorte étnico-racial como o principal aspecto, e durante a análise de dados da pesquisa qualitativa e quantitativa, especificarei outros recortes que demarcam determinados grupos da sociedade.

² Grupos marginalizados são aqueles que acabam sendo afastados de contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, enfrentando barreiras para tomadas de decisões. São eles: negras/os; indígenas, originários, pessoas com deficiência, LGBTQAIP+, entre outros. Neste caso, irei concentrar o estudo no recorte racial para me referir a eles.

A leitura dos dados do Panorama Censo 2022³ permite identificar que a população brasileira chega a 203 milhões de pessoas, das quais 43,5% se autodeclararam brancas/os, 10,2% pretas/os, 04% amarelas/os, 45,3% pardas/os e 06% indígenas. Essas estatísticas demonstram o que Candau (2020) destaca abaixo:

estamos vivendo uma situação de crise que afeta diferentes dimensões da vida social e política. No âmbito educacional, confrontam-se posições conservadoras com um intenso movimento, tanto de mobilização social quanto de produção acadêmica, de reconhecimento de diferentes grupos socioculturais inferiorizados e subalternizados na nossa sociedade (CANDAUI, p.678, 2020).

Com a perspectiva étnico-racial, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 – considerando-se o contexto histórico-social e suas derivadas implementações -, vêm reforçar a relevância dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, para o processo de legitimação do ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas. Priorizar o recorte da lei nos aspectos das culturas destacadas é contemplar a perspectiva que reforça minha descrição: uma mulher negra, docente e pesquisadora, que busca legitimar os seus saberes e saberes de outros semelhantes.

O destaque a Lei nº 11.645/08 tem como objetivo assegurar o reconhecimento das diversidades epistemológicas no Brasil e promover a visibilidade e a autenticidade das culturas indígenas⁴. As perspectivas não hegemônicas serão apresentadas com base nas concepções de Ailton Krenak (2019), importante pensador indígena da etnia Krenak - em diálogo com demais autores -, a partir do livro *Ideias para adiar o fim do Mundo*, lançado pela editora Companhia das Letras no ano de 2019.

A relevância social dessa pesquisa sustenta-se na consideração da urgência do ensino das Artes Visuais entrelaçado às culturas não hegemônicas fundamentadas pela afrocentricidade e demais fundamentos como afrorreferência e afroperspectiva. De acordo com o levantamento do Panorama CENSO 2022, uma população que quantitativamente se autodeclara negra⁵ deveria estar mais consciente dos fundamentos que prezam por suas origens

³Valores numéricos retirados do portal Panorama Censo 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁴Manual de Comunicação da SECOM. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>. Acesso em: 02 jan. 2025.

⁵Segundo a reportagem “O dilema dos pardos, maior grupo étnico-racial do Brasil segundo CENSO 2022”, lê-se que “(...) o movimento negro instituiu que negro é igual à somatória de preto mais pardo. A minha geração fez essa engenharia política, e nós dissemos: tudo que estiver dito aí que é pardo e preto, para nós é negro”, disse a filósofa Sueli Carneiro, em junho de 2022, ao podcast Mano a Mano, do rapper Mano Brown. O discurso se apoia na noção de que pardos também têm antepassados africanos e igualmente sofrem racismo. Essa visão ganhou um reconhecimento oficial em 2010, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, quando o Congresso aprovou uma lei que criou o Estatuto da Igualdade Racial. O estatuto definiu a população negra como o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/czkj31p8n20o> Acesso em: 20 nov. 2024.

e história, em vez de manter fundamentos e estruturas que contribuem com o epistemicídio de sua intelectualidade assim como com o racismo estrutural.

As razões para que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 sejam mencionadas juntas é reforçar o papel do Movimento Negro como **autor político** (grifo nosso) no processo de equidade das intelectualidades. Gomes (2017) define autor político como

(...) que produz, constrói e sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo de sua trajetória na sociedade brasileira. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos (GOMES, p. 38, 2017).

Um dos objetivos do Movimento Negro era o de disseminar outros conhecimentos, ou seja, romper com a invisibilidade de grupos marginalizados, que eram vetados de ocuparem espaços de poder e decisão. Com a implementação das Leis em 2003 e 2008, respectivamente, o Movimento Negro reforça o seu compromisso com a sociedade brasileira aprimorando a luta contra o racismo e pela emancipação social.

Por fim, Gomes considera que “só assim foi possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações políticas, especialmente na educação.” (p. 36, 2017), ou seja, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 acabam sendo implementadas como forma de assegurar a intelectualidade presente e fluida dessas culturas.

Sendo assim, para que sejam definitivas e naturalizadas nos campos epistemológicos, em especial, no ensino das Artes Visuais, essa discussão deve ser parte de um todo, considerando suas manifestações artísticas, culturais e estéticas apresentadas no processo de formação da Educação Básica, passando pelos cursos de graduação das universidades até os cursos de pós-graduação, que podem promover pesquisas como esta e outras mais para aprofundar outras gnosés pautadas na diversidade e nos discursos não hegemônicos existentes.

1.3 Relevância científica

A relevância científica vem ponderar algumas lacunas identificadas pela ausência de referenciais artísticos e culturais plurais que possibilitem, no ensino das Artes Visuais para os

Anos Finais do Ensino Fundamental, a aplicação pedagógica das gnosés culturais acerca das culturas africanas e afro-brasileiras e diaspóricas – e das culturas indígenas no contexto da Lei nº 11.645/08. Para tanto, são estudados os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva, afrorreferência interpretados por Molefe Asante (2009), Renato Noguera (2010, 2014, 2015) e Nilma Lino Gomes (2017;2020), que dialogam com as possibilidades de suas práticas e reflexões.

Tais autores merecem destaque porque contribuem significativamente para as propostas práticas desenvolvidas nas instituições da Rede Privada de Ensino onde tenho trabalhado nos últimos anos. Situadas nas zonas norte e oeste no Município do Rio de Janeiro, tais Escolas estão situadas em área em que predominam comunidades de classe média e classe média alta, especialmente emergentes, que se concentram na zona oeste. As instituições possuem um perfil humanista e diversificado em seu recorte étnico-racial. As turmas de sexto e nono dos Anos Finais do Ensino Fundamental totalizam o quantitativo de aproximadamente 400 estudantes, distribuídos entre as unidades localizadas no bairro do Meier e do Rio 2, atualmente, Barra Olímpica.

No exercício da docência, foi possível constatar que, na diversidade étnico-racial em tais unidades escolares, destaca-se a heterogeneidade do repertório cultural e dos valores sociais das/os estudantes: aquelas/aqueles que possuem um perfil mais conservador constantemente não contemplam positivamente as propostas artístico-pedagógicas afrocêntricas ou afrorreferenciadas. Quando as/os estudantes se identificam com os fundamentos eurocêntricos, em especial os artistas modernistas do século XX, em destaque nas práticas escolares, sentem-se mais contemplados para participar dos diálogos críticos e visuais.

Para mensurar como esses repertórios não hegemônicos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência têm sido aplicados no contexto da Educação Básica, serão analisados, entre os anos letivos de 2020 e 2024, as publicações do CONFAEB⁶ e COPENE⁷, especificamente na área de ensino das Artes Visuais.

A continuidade de um levantamento bibliográfico, iniciado em 2020 durante o processo de minha formação no curso de Especialização, contribuirá com a pesquisa acerca da prática pedagógica dos fundamentos oriundos da diversidade étnico-racial, na mesma medida em que o levantamento dos dados quantitativos e qualitativos acerca dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência são considerados.

⁶ CONFAEB - Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil.

⁷ COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as.

hooks (2017, p. 23), ao mensurar “não podemos enfrentar a crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse um objeto digno de sua consideração”, incentiva-nos a refletir sobre quais são os referenciais artísticos, estéticos e os conceitos fundamentais com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que devem ser imprescindíveis nos programas curriculares. Uma vez pertencentes a essa área de ensino, as pessoas competentes por sua aplicabilidade devem empoderar e validar as gnosés que contemplam as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, diaspóricas e indígenas, em especial no ensino das Artes Visuais.

Concluo dizendo que, mesmo que sejam elaboradas práticas e atividades, apresentados repertórios culturais fundamentados pela afrocentricidade, afroperspectiva e afroreferência, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ainda são incipientes na Educação Básica nas instituições onde atuo, pois o racismo é evidente nas comunidades escolares que servirão de base para este estudo.

Uma educação antirracista é essencial nas dependências dessas instituições, pois os processos de conscientização desses sujeitos sobre esses referenciais ainda é precário, devido ao racismo presente na sociedade brasileira e manifestado por meio de suas variantes como o epistêmico, que considera a influência cultural das famílias nesses jovens, e o estrutural, constatado por intermédio da falta de mediações competentes e capacitadas para lidar com as divergências nas relações étnico-raciais dentro da escola.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral, a pesquisa procura identificar em que medida nas redes privadas de educação básica (onde a autora atua) o ensino da Artes Visuais é balizado pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para a aplicação dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afroreferência de modo a difundir as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1) contextualizar a relevância do Movimento Negro Unificado para a constitucionalidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 aplicadas à educação antirracista nas relações étnico-raciais da comunidade escolar;

- 2) estudar os fundamentos conceituais da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência na Educação Básica brasileira com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e de acordo com os aportes teóricos de Asante (2009), Noguera (2010, 2014, 2015) e Gomes (2017, 2020);
- 3) levantar dados por meio do questionário aplicado a docentes de Artes Visuais, atuantes nas redes privadas e/ou públicas com estudantes dos Anos Finais de Ensino Fundamental, a fim de identificar os conceitos/fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência nas suas formações profissionais e em suas práticas de ensino;
- 4) realizar o levantamento bibliográfico nos Anais da CONFAEB (entre 2019 a 2023) sobre os fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência para analisar e comparar dados estatísticos desses conceitos/fundamentos aplicados no ensino das Artes Visuais a partir de relatos das/dos docentes-pesquisadores;
- 5) elaborar o Produto Educacional “Arte Ubuntu” como um Catálogo de orientações pedagógicas para docentes de modo a difundir os fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência destacados nas obras de artistas visuais negros nacionais contemporâneos para a repercussão de estratégias metodológicas experienciadas no ensino das Artes Visuais dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A dissertação busca apresentar referenciais teóricos e fundamentos que incentivem alternativas antirracistas para o ensino na Educação Básica, especificamente nas Artes Visuais. Considerando demais fundamentos pedagógicos, pode-se dizer que a perspectiva afrocentrada/afrocêntrica, ou seja, aquela que coloca o sujeito africano no centro das questões, vai ao encontro do que Gomes (2020) diz:

a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipações como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações (GOMES, 2020, p. 235).

No final do século XX, pensadoras/es negras e negros já detectavam a presença do racismo epistemológico promovido pelo racismo estrutural nos espaços de ensino – tanto na educação básica como na universidade. As produções e as análises que comprovam esses aspectos resultaram em publicações relevantes que mobilizaram as instituições a repensar nas medidas institucionais para reverter essa manutenção colonial. De acordo com Gomes (2020),

há muito o Movimento Negro e os intelectuais negros, por meio das suas práticas e de diversas formas de organização afirmativas, identificam a presença da colonialidade nos padrões de poder, de trabalho e de conhecimento no Brasil. E o fazem destacando a questão racial, a realidade africana e a existência do racismo. Descontroem o mito ôntico colonial do humano e não humano. Na medida em que se afirmam sujeitos de história, conhecimento e culturas, as negras e os negros afirmam e reafirmam formas alternativas de ser humanos e sujeitos de direitos não reconhecidos pelas concepções hegemônicas de humanidade e cidadania (GOMES, 2020, p. 240).

Essa constatação é reforçada pela implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645/08, que surgiram para a promoção e a visibilidade das gnoses não hegemônicas. Um dos aspectos que as Leis têm em comum é o fato de que as instituições de ensino fundamental e de ensino médio, sejam públicas, sejam privadas, obrigatoriamente, implementaram os estudos das histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, respectivamente.

Um outro aspecto em comum e que marca o recorte da pesquisa na área de ensino das Artes Visuais é reforçado pelo 2º parágrafo de ambas as Leis, onde se lê “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados

no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003; 2008). Deparamo-nos com a passagem da lei que pode ser interpretada como áreas de linguagens e humanidades devem responsabilizar-se pela disseminação desses saberes e fazeres das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, para uma educação plural, diversificada e antirracista.

Desse modo, cabe a nós, docentes das linguagens artísticas, promover a reflexão sobre a obrigatoriedade do ensino de tais culturas na Educação Artística, (atualmente, Licenciaturas nas Linguagens Artísticas⁸) rever o repertório estético-visual e dos fundamentos até então ensinados, assim como o olhar das produções visuais das/os estudantes considerando a anonimização de artistas negras/negros e indígenas. E essa reversão, acredita-se, só é possível de acontecer quando são apresentadas outras perspectivas de ver e de rerepresentar o cotidiano.

Como destaca Asante (2009), os fundamentos da afrocentricidade são sustentados com o processo de conscientização das opressões e violências sofridas na condição de sujeitos fora da “normatividade e o conceito de agência”, ou seja, a “capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94). Um projeto afrocêntrico reforça o interesse pela localização psicológica (como será explicado mais adiante), pelos elementos culturais e por uma narrativa da história nativa.

As características acima serão mais bem definidas ao longo do subcapítulo por meio de representações artísticas/culturais e relatos de experiência que dão concretude às questões da afrocentricidade. A realização das pesquisas e estudos afrocentrados/afrocêntricos reforçam as perspectivas dos conhecimentos não hegemônicos. Com as Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08, o ensino das culturas afro – diante de seus fundamentos –, contribui para que estudantes da Educação Básica tenham seu processo formativo contemplado com outros prismas mais condizentes com a legitimidade de suas identidades étnico-culturais.

A pesquisa, nesse contexto, propõe considerar os saberes e os fazeres antirracistas no ensino de Artes Visuais na Educação Básica com perspectivas decoloniais. Para tal propósito,

⁸ O PARECER CNE/CES Nº: 280/2007 diz que: “O ensino das artes na educação básica só se tornou obrigatório com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. Tal obrigatoriedade fez crescer a oferta de graduações (sobretudo licenciatura) com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, descentralizando a oferta de cursos na área, antes praticamente restrita aos centros tradicionais. (...) Entretanto, aquela Lei também instituiu a polivalência, sob o princípio de que o professor de artes deveria ser um generalista e não um especialista em cada linguagem artística. (...) O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas - e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71. (...) É sob essa perspectiva que o presente Parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, enfatizando, sobretudo, o perfil desejado do formando, as competências e habilidades e os conteúdos curriculares, como os indicadores básicos relacionados com os diferentes níveis e modalidades de atuação do profissional.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

é importante, no entanto, contextualizar os conceitos de interculturalidade crítica na perspectiva decolonial, de acordo com os aportes teóricos de Candau (2020). Para a compreensão do multiculturalismo no contexto da rede privada de ensino do Município do Rio de Janeiro, *lócus* onde se concentra a pesquisa, deve ser considerado o enredo social e educacional a partir de suas diversidades culturais e sociais. As pluralidades locais atravessam o campo da educação, em especial o das Artes Visuais, pois nessa área de Ensino é comum haver a amplitude de riquezas culturais que se manifestam nos *cruzamentos das culturas no cotidiano escolar*, como destacam Candau e Moreira (2008, p. 15).

De acordo com a autora e o autor, o ambiente escolar é onde acontece a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. Entende-se por diferentes culturas aquelas que não se respaldam no padrão hegemônico da cultura escolar, tais como as africanas, afro-brasileiras e indígenas. Porém, é perceptível como tais culturas influenciam a formação subjetiva dos sujeitos que pertencem à sociedade escolar – mesmo que haja invisibilidade por se descaracterizarem devido o racismo epistêmico.

Mesmo que se entenda o Brasil como um país miscigenado, a importância dada às suas influências étnico-raciais, dependendo do contexto, continua sendo dizimada devido ao epistemicídio que as culturas africanas, da diaspórica e indígenas têm sofrido, principalmente diante de suas gnoses. O desejo por esse aprendizado desperta quando há um processo de conscientização de sujeitos, ou seja, quando estudantes identificam-se com determinado conteúdo pertencente a essas culturas, prosseguem suas investigações por conta própria, levando seus referenciais para dentro da sala de aula.

Esse tipo de atitude leva a crer que algumas condutas escolares não consideram, muitas vezes, a formação cultural das/dos estudantes em outros contextos, esperando que elas/eles sejam uniformizadas/os em suas crenças, percepções e valores artísticos, por exemplo. Por meio do ensino das Artes Visuais, quando há referenciais artísticos, com destaque àqueles que prezam pela diversidade étnico-racial e que atravessam as experiências fora do ambiente escolar dessas/es estudantes, pelas suas produções, os processos de aprendizagem e de criação tornam-se mais fluidos por se identificarem com o que está sendo apresentado em sala de aula.

No contexto educacional, ainda se faz necessária a luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 7). O propósito de legitimar as diferenças é oportunizar o seu reconhecimento nas práticas e vivências em sala de aula. O cotidiano escolar amplifica os contrastes sociais e a heterogeneidade de toda a comunidade

escolar. Segundo hooks (2017, p. 23), “educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento.” São essas inquietudes e inquietações que estudantes da Educação Básica, em especial, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, experienciam em sala de aula – e é por isso que as diferenças não podem ser ignoradas pelos educadores e pelas educadoras já que é comum o distanciamento da escola dos universos simbólicos dessas juventudes.

3. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E AS LEIS

3.1 As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representam, de fato, a luta antirracista e a urgência da reparação histórico-cultural e social das populações negras e indígenas nos vários aspectos que atravessam os seus reconhecimentos até os dias atuais. Mesmo frente às pluralidades regionais e originárias de tais populações, o tráfico de seres humanos de diversas sociedades do continente africano, que criou e incrementou o comércio de escravizados/as, mantendo o próprio sistema econômico escravagista, e a as necropolíticas impostas aos povos indígenas no território nacional, unificam os povos indígenas e os povos negros em uma única categoria. Associados, tais povos não são identificados e legitimados conforme suas reais etnias e culturas. Atualmente, a resistência dos grupos sociais pode ser sustentada por meio de suas pluralidades culturais, históricas e sociais.

É fundamental que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 sejam contextualizadas diante da luta por um ensino mais plural, não indicado somente no ano de 2003 – ano em que a primeira Lei foi sancionada – mas, sim, desde os movimentos populares como o Movimento Negro/ MN e as resistências indígenas com a participação de Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987. Para mostrar esse recorte histórico-social, apresentaremos algumas partes do livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017) e outros artigos de Nilma Lino Gomes (2020) e *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019).

Como visto no parágrafo anterior, o Movimento Negro é engajado para assegurar os direitos básicos, culturais e intelectuais das populações negras e marginalizadas⁹ na sociedade brasileira, investindo na formação de intelectuais que colaboraram significativamente com os avanços nas Leis e projetos políticos que contemplem a diversidade étnico-racial, em várias categorias no país, e que preza pela continuidade e pela permanência da índole ativista em cada pessoa negra e simpatizante de modo que nenhum direito possa ser revogado.

Ao iniciar a leitura, percebemos que o Movimento Negro é visto por três perspectivas distintas: como ator político, como produtor e disseminador de saberes e por suas subjetividades desestabilizadoras¹⁰. Iremos definir o que cada um desses capítulos tende a contribuir no

⁹ Significado do termo em nota de rodapé, na página 13 desta dissertação.

¹⁰ No capítulo 7 do livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Gomes menciona que “as agressões, violências e opressões que ocorreram no Continente africano impactaram e afetaram a história da constituição da sociedade brasileira, e que pela perspectiva histórica e intelectual do Movimento Negro amplia as imagens desestabilizadoras da escravidão do passado e do racismo presente. Ambos os processos de dominação e opressão podem ser interpretados como uma das vertentes do sofrimento humano e por isso configuram em imagens desestabilizadoras” (GOMES,

desdobramento histórico-sociocultural até a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como principais recursos para uma educação antirracista e plural no âmbito do ensino.

Na visão de Gomes (2017), o Movimento Negro naturalmente reforça a ideia de raça como a emancipação potente das identidades existentes no Brasil, ou seja, usamos esse marcador não para medir velhos estereótipos da racialização feita por meio dos processos eugenistas¹¹ aplicados no Brasil, mas como marco de construção de identidades étnico-raciais existentes no território. Segundo a autora,

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas. **Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos** (grifo nosso) (GOMES, 2017, p. 21 e 22).

Citar o Movimento Negro como ator político, ou seja, propulsor de outras perspectivas históricas e socioculturais é fundamental para relacionar essa entidade em diversas ações estratégicas. O que chama atenção nessa pesquisa são as faces do Movimento Negro e o porquê de suas ações serem tão presentes no campo da Educação. Gomes (p. 23, 2017) nos elucida sobre esses aspectos e apresenta o movimento como aquele que se propõe a superar o racismo na sociedade brasileira por meio da mobilização de pessoas negras politizadas a partir dos variados grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos. E define a relevância dessa mobilização ser iniciada na área da Educação a partir da seguinte fala:

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e

2017, p. 119-120), isto é, referindo-se ao Movimento Negro no sentido de que todos os seus atos e aliadas/os contemplam essas subjetividades.

¹¹ Segundo reportagem do portal Geledés, de 16/07/2017, intitulada “O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil de acreditar”, a eugenia “é um termo que veio do grego e significa ‘bem-nascido’. (...) A ideia foi disseminada por Francis Galton, responsável por criar o termo, em 1883. Ele imaginava que o conceito de seleção natural de Charles Darwin – que, por sinal, era seu primo – também se aplicava aos seres humanos. (...) O Brasil não só ‘exportou’ a ideia como criou um movimento interno de eugenia. Médicos, engenheiros, jornalistas e muitos nomes considerados a elite intelectual da época no Brasil viram na eugenia a ‘solução’ para o desenvolvimento do país”. Eles buscavam, portanto, respaldo na biogenética (ou seja, nos estudos e resultados de pesquisa de Galton) para excluir negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos. Assim, apenas os brancos de descendência europeia povoariam o que eles entendiam como ‘nação do futuro’. Disponível em:

http://geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAwOe8BhCCARIsAGKeD56RrX7gtJ0gbVljCLuNz5zTcGwfpaTABc6opvFlwvhSaY3e1eeqQSEaAkXUEALw_wcB. Acesso em: 29 jan. 2025.

às negras brasileiros/as (grifo nosso). Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio as ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2017, p. 24 e 25).

A ideia de ator político atribuída ao Movimento Negro parte do fato de que as pessoas e as organizações estão agindo de forma coerente com os princípios de equidade, familiarizadas com as diferentes perspectivas existentes na sociedade e fazem uso de sua sabedoria, individual ou coletivamente, para influenciar as áreas de tomada de poder e decisão. Em especial, na área da Educação, já que o dinamismo e as tensões são acirrados por se tratar de diferentes gerações e grupos étnico-raciais compartilhando suas experiências na mesma área.

A segunda perspectiva que define o Movimento Negro como produtor e disseminador de saberes é a validação dos meios de onde essas gnoses surgem. Duramente criticados por alguns teóricos e academias, o empírico e a oralidade são fundamentos que legitimam as reivindicações e contextualizações apresentadas pelo Movimento Negro, como Gomes (2017) assim define:

Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas e se articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2017, p. 47).

Há margem para ajustes nas argumentações e fundamentações já que Gomes (2017) identifica os sujeitos que pertencem ao movimento negro como mutáveis e passíveis de transformações, reconhecendo suas distinções. Esse consentimento não significa a falta de limites sobre o que é o/de conhecimento do outro, mas a capacidade de alternância (ou não) dos fundamentos desenvolvidos por eles. Essa responsabilização será revisitada quando, em capítulos adiante, a Afrocentricidade (ASANTE, 2009;2014) for discutida, considerando a centralidade de sujeitos africanos e diaspóricos na sua forma de se referenciar no mundo.

Isso acontece porque o Movimento Negro se propõe a apresentar, antes de quaisquer outros movimentos sociais e populares, **a realidade do povo negro brasileiro** (grifo nosso). Ao negar a história oficial e contribuir para a construção de novas trajetórias (GOMES, 2017, p. 48), o combate ao racismo estrutural e institucional torna-se cada vez mais obstinado a fim de atingir seus objetivos e validar a diversidade como a normatividade das sociedades contemporâneas por intermédio do reconhecimento e da conscientização de suas origens.

A perspectiva das subjetividades desestabilizadoras nos leva a reconhecer que o Movimento Negro permanece evidenciando o legado eurocêntrico da história para justificar suas ações racistas e as consequências no presente da sociedade. Gomes (2017) complementa esse pensamento com a seguinte descrição das ações do Movimento Negro no combate a esse contexto:

(...) Esse movimento social **partilha política e ideologicamente junto com outros movimentos sociais do ideal e da necessidade de tornar visível o que há de comum entre as diferentes formas de discriminação e opressão** (grifo nosso), a saber: o sofrimento humano causado pelo capitalismo global, pelas formas de discriminação de que se alimenta e pela colonialidade do poder (GOMES, 2017, p. 121).

Considerando essas subjetividades desestabilizadoras como sendo os traumas, as fatalidades e as negações das existências negras e indígenas por intermédio da progressão hegemônica europeia que invisibilizou políticas, culturas e estéticas de outras culturas, o Movimento Negro traduz essas experiências pela perspectiva dos povos negros e de outros povos que vivenciaram essas violências.

Com base no que foi apresentado, o Movimento Negro, em seus diferentes prismas, sempre buscou promover as perspectivas marginalizadas, considerando seus saberes e fazeres como principais meios de recordar e desdobrar interpretações históricas em contextos ainda não reconhecidos, como o processo de escravização no Brasil narrado por pessoas escravizadas e seus descendentes. E que permanece e permanecerá em inquietude sobre todos os aspectos nos quais os grupos marginalizados, em especial das pessoas negras, foram definidos de forma ímpar pelas perspectivas capitalista e colonizadora existentes no Brasil.

Contextualizadas as perspectivas sobre o Movimento Negro, segue-se a descrição das ações realizadas pelo Movimento Negro na implementação da Lei nº 10.639/03 e a alteração para a Lei nº 11.645/08. Assim, com essas descrições, será justificado o porquê de mantê-las juntas no trato referencial e de resistência política, ainda que a pesquisa se concentre em destacar as culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas essencialmente.

Os recortes realizados por Gomes (2017) para contextualizar os feitos do Movimento Negro durante o século XX são temporais e partem do fatídico dia 14 de maio de 1888, o dia após a abolição da escravatura, e toda a constituinte de experiências sociais relatadas por intelectuais que marcaram seus tempos com ações, teses e provocações em diversas áreas da sociedade até que projetos fossem transformados em políticas públicas e implementados por meio de revogações realizadas nas constituições vigentes do período temporal em destaque.

Com a abolição decretada, as negras/os negros ex-escravizadas/os esperavam ser inseridos como cidadãos da sociedade, porém a dita liberdade precarizou a situação dessa

população, que desamparada pelo Estado, **reivindicou prioritariamente seu direito e acesso à Educação, único caminho possível para que suas condições fossem revertidas** (GOMES, 2017, p.29) (grifo nosso), principalmente no mercado de trabalho, que cada vez mais exigia qualificação.

Destaca-se que, naquele período, abolicionistas negras/negros e simpatizantes que tinham influência no setor político, cultural e artístico inflamavam as ações populares. Naquele momento, algumas publicações como *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), entre outras, buscavam romper com ideologias supremacistas como o racismo científico. Esses periódicos “tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra (letrada) sobre os seus próprios destinos rumo a construção de sua integração na sociedade da época” (GOMES, 2017 p. 29).

Outras mobilizações também foram fundamentais para o embasamento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, como a Frente Negra (São Paulo, 1931) e o Teatro Experimental do Negro / TEN (1944-1968). A Frente Negra possuía um caráter político criacionista, seus departamentos alfabetizaram crianças, jovens e adultos, além de promover a integração de negros e negras na vida social, política e cultural por intermédio das denúncias de discriminação racial existentes na sociedade brasileira (GOMES, p. 30, 2017) naquela época. O Teatro Experimental do Negro, com o intuito de resgate da herança africana e a constituição da cultura afro-brasileira, formava atores e dramaturgos, constatando a discriminação racial por meio das expressões artísticas brasileiras.

Com os campos culturais e políticos em ação, a mobilização na área da Educação começa a acontecer. Com a inclusão das primeiras pessoas negras em escolas públicas, os debates educacionais entre os anos de 1940 e 1960 enfatizam as discussões sobre raça, no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹² (GOMES, 2017, p. 31). Curioso perceber que apenas o último tópico – “Dos Fins da Educação” – menciona a condenação do tratamento desigual, aos preconceitos de classe ou de raça, mas sem apresentar de fato qualquer medida combativa sobre o fato.

¹² A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a de nº 4024/61 e prevê em seu Artigo 1º - Dos fins da Educação: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2025.

O racismo estrutural é condenável no documento da época, porém não se define com maiores descrições por quais meios condená-lo. Trazemos aqui uma constatação histórica, chamando atenção para a Lei Afonso Arinos¹³, sancionada em julho de 1951. Conhecida como a Lei nº 1390/1951, que inclui, entre as contravenções penais, a prática dos atos resultantes de preconceitos de raça e/ou de cor (BRASIL, 1951¹⁴), foi reapresentada como ficção para a sociedade brasileira em um dos episódios¹⁵ da novela “Garota do Momento”¹⁶ (Figura 1), exibido pela Rede Globo em novembro de 2024.

Figura 1– ‘Garota do Momento’ e ‘Alma Gêmea’ registram recordes de audiência na Globo¹⁷

Foto Flavia Cirino, em 13/11/24.



Disponível em: <https://ofuxico.com.br/novelas/garota-do-momento/garota-do-momento-e-alma-gemea-registram-records-de-audiencia-na-globo/>

Acesso em: 11 fev. 2025.

Retomando o processo de análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), as instâncias antirracistas perdem visibilidade devido à promulgação da Lei nº 5692/71, ou seja, a LDBEN passa por ajustes e volta a debater essas questões com a Nova LDBEN (Lei nº 9394/96). Importante destacar que,

¹³ A Lei Afonso Arinos (nº1390), de 3 de julho de 1951, foi a primeira lei antirracista instituída no Brasil. Segundo a Fundação Palmares: “O Deputado Federal da UDN mineira Afonso Arinos, em julho de 1950, apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que transformava o racismo em Contravenção Penal, motivado pela discriminação sofrida pelo seu motorista particular, proibido de entrar em uma Confeitaria no Rio de Janeiro acompanhando a mulher e os filhos, devido à proibição imposta pelo proprietário.”. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/72-anos-a-lei-afonso-arinos-um-marco-para-a-luta-antirracista-que-estabelece-a-igualdade-de-todos-perante-a-lei-sem-distincao-de-qualquer-natureza#:~:text=A%20Lei%20Afonso%20Arinos%20prev%C3%AA.com%20o%20passar%20do%20tempo>. Acesso em: 30 jan. 2025.

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/entretenimento/zoeira/garota-do-momento-cita-lei-antirracista-que-foi-usada-pela-1-vez-por-gloria-maria-no-brasil-1.3582598>. Acesso em: 30 jan. 2025.

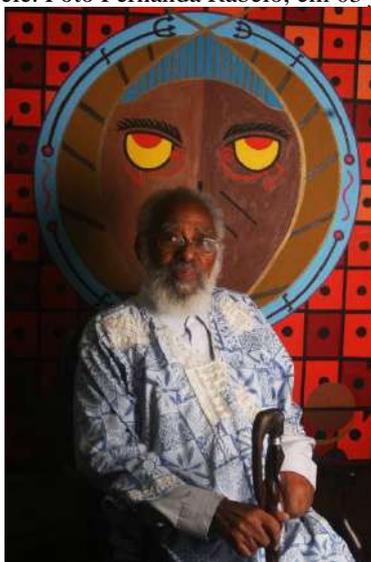
¹⁶ A novela destaca-se por sua narrativa envolvente, repleta de reviravoltas emocionais. A trama aborda questões como preconceito social, a luta pela identidade feminina e as expectativas da sociedade em relação às mulheres na década de 1950. O cenário vibrante do Rio de Janeiro da época serve como pano de fundo para o desenvolvimento das relações entre os personagens. Com uma produção cuidadosa e roteiros bem elaborados, Garota do Momento promete conquistar o público ao misturar drama, romance e crítica social. Disponível em: <https://gcmias.com.br/novelas/2025/02/11/garota-do-momento-veja-resumo-da-novela-de-quarta-feira-12-02/#:~:text=A%20trama%20aborda%20quest%C3%B5es%20como,das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20entre%20os%20personagens>. Acesso em: 11 fev. 2025.

¹⁷ Cena do episódio em que Beatriz (Duda Santos) é acusada de roubo por Juliano (Fábio Assunção). Disponível em: <https://gshow.globo.com/novelas/garota-do-momento/noticia/em-garota-do-momento-beatriz-e-acusada-de-roubo-reveja-a-cena.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2025.

durante a Ditadura Militar, houve a unificação do Movimento Negro em âmbito nacional, transformando-se, assim, em Movimento Negro Unificado no ano de 1979, que sustentava o argumento de que o trabalho e a educação seriam as pautas relevantes para a luta antirracista durante os “anos de chumbo”¹⁸ vividos pela sociedade brasileira.

Com essa unificação, surgem os efeitos dos incansáveis e primeiros grupos de intelectuais negros/os a fim de combater as repressões existentes no período dos governos militares de meados de 1960 até o início de 1980. Essas/es intelectuais tornam-se as referências acadêmicas na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil, além de fortes figuras no campo cultural e político, como Abdias do Nascimento (Figura 2).

Figura 2 – O dramaturgo e ativista Abdias do Nascimento¹⁹, aos 96 anos, no Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, fundado por ele. Foto Fernanda Rabelo, em 03 jun. 2010 / Folhapress.



Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2020/11/abdias-defendeu-organizacao-baseada-nos-quilombos-em-entrevista-a-folha-em-1981.shtml>

Acesso em: 31 jan. 2025

A partir dos anos de 1980, com a sociedade brasileira retomando seus direitos democráticos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi constatado que as políticas públicas de educação, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, e seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, p. 33,

¹⁸ Período marcado entre os anos de 1968 e 1974, que, com a instauração do Ato Institucional-5 (AI-5), foram considerados os mais repressivos da Ditadura Militar no Brasil, marcado por censura, tortura e perseguição política.

¹⁹ É importante constatar que Abdias do Nascimento contribuiu com diversas pautas culturais na perspectiva afro-brasileira e africana. Até hoje, seus trabalhos artísticos podem ser apreciados no IPN e IPEAFRO. A exposição “Encruzilhada da Arte Afro-Brasileira”, no CCBB-RJ, de nov. 2024 a fev. 2025, contou com a exposição de produções elaboradas pelo artista, intelectual e político brasileiro.

2017), indo ao encontro das primeiras ações afirmativas a serem sancionadas devido às demandas reais.

Na década seguinte, o Movimento Negro passa a ser visto em outras partes das Américas com mais sentido de uma luta única com suas especificações regionais. A América Latina começa a acompanhar as provocações destacadas no Brasil e a refletir sobre elas. Ações populares como a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares”, realizada no dia 20 de novembro ano de 1995, possibilitam a entrega de um projeto intitulado “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Essa entrega resultou na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No capítulo “Temas Transversais”, destaca-se o tema “Pluralidade Cultural”, no qual questões sobre diversidade contempladas em perspectivas universalistas de educação foram apresentadas formalmente para contribuir com reflexões voltadas para docentes em formação e atuantes na Educação Básica, para que os primeiros moldes de uma educação antirracista fossem aplicados.

Nos anos 2000, o Brasil reconhece internacionalmente a existência institucional do racismo e se compromete com medidas para superação por meio de ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, p. 34, 2017). Essas medidas foram implementadas dentro dos setores públicos com a criação da SEPPIR²⁰, a fundação da ABPN²¹ e a realização dos primeiros COPENES²², a criação da Secad²³ sendo implementada no Ministério da Educação. Com tantas repercussões atendendo o processo de ressignificação e politização da raça, em 2003, a Lei nº 10.639/03 é sancionada, incluindo os artigos 26-A e 76-B da LDBEN.

Essa inclusão torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. Cinco anos depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de parecer e resolução, alteram-na para a Lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena para todos os segmentos de ensino da Educação Básica (GOMES, p. 36, 2017).

Ao analisarmos o percurso experimental, histórico e social da pessoa negra no Brasil, percebemos que a sanção dessas Leis só foi possível com a convicção e a obstinação de pessoas negras que se importavam com a qualidade de vida que almejavam para seus sucessores. Foi por suas denúncias, relatos, relações e influências – e a espera de quase um século – que suas trajetórias foram validadas.

Porém, essas conquistas ainda hoje não definem melhorias e condições dignas a todas as pessoas negras da sociedade brasileira. Ainda há muitas desconstruções que precisam ser

²⁰ SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, fundada em 2003.

²¹ ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, fundada em 2000.

²² COPENES – Congresso das/dos Pesquisadores/as Negros/as, desde 2008.

²³ Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, fundada em 2004.

realizadas, recalculadas e reorganizadas, a começar pela Educação sobre práticas e perspectivas antirracistas, englobando o máximo das classes formativas que existem, em especial na área de Ensino, como Gomes (2020) diz

Por isso, a luta o Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil o fim do século XX e durante e a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e justiça social para as pessoas negras. **Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade** (grifo nosso). As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma séria de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento (GOMES, 2020, p. 224).

Com essas participações etnicamente diversas, como se pode perceber, as histórias e os saberes passaram a ser parte relevante da formação da sociedade brasileira que condiz com a validação e o reconhecimento das raízes dos estatutos em questão. A reparação histórica se amparou, apenas, em relatos, curiosidades e oralidades – como se pode notar a seguir, com o amparo no que a Lei institui:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Considerando todas as abordagens para a compreensão da relevância do Movimento Negro e sua incansável e incessável urgência na luta pela diversidade, o acréscimo feito ao Artigo 26-A destaca também a importância das culturas e das sociedades indígenas. A reescrita desse parágrafo é essencial para compreender que, na perspectiva da Lei, essa diversidade rompe com a ideia de tornar-se uma coisa só, configurando quem são os sujeitos a serem realocados no protagonismo de suas histórias e culturas e o quanto elas constituem a formação da sociedade brasileira:

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Registrada a indigência das características culturais, históricas, políticas e sociais com base na “formação da população brasileira” (Brasil, 2008), é importante considerar a profundidade desses sujeitos em questão. O ponto circulante é como as populações resistentes ao processo de apagamento de suas referências culturais entendem suas originárias representações. Por um tempo, pela influência racista da visão eurocêntrica manifestada, como

os escritos de *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 1933), em alguns referenciais para a Educação Básica (EB). Por essa perspectiva, a imagem que ainda sustenta os indígenas é o reforço da troca de suas riquezas naturais por objetos europeus, como espelhos e ‘bugigangas’; os negros, por conseguinte, são considerados como ‘preguiçosos’ e ‘folgados’. A miscigenação das raças já apresentara nomenclatura extremamente pejorativa e depreciativa nos livros didáticos, por exemplo – e ainda que gere críticas, persiste nas relações sociais com o termo mulata.

Neste trabalho, a Lei nº 11.645/08 é destacada e mencionada com o intuito de reforçar o comprometimento da sociedade pela resistência e pela permanência indígena junto ao Movimento Negro, visibilizando a legitimação dessas histórias, gnosés e estéticas compõem o repertório da sociedade brasileira, como parte específica e essencial desta sociedade. Ao me identificar como uma mulher negra, considero necessário centralizar a discussão nas culturas africanas, diaspóricas e afro-brasileiras para a aplicabilidade das Leis no ensino das Artes Visuais e destacar a relevância das culturas indígenas nesse processo, sempre que necessário, e principalmente em suas práticas e reflexões sobre o ensino das Artes Visuais.

Por isso, problematizar as práticas educacionais com base no que as referidas Leis instituem, de fato, é propor outras metodologias/conteúdos nos segmentos de ensino. Desde a Educação Básica até os cursos de Graduação e Pós-graduação, o debate sobre esse tema é urgente e possui grande relevância em sua aplicação. Não é justificável que apenas os indivíduos envolvidos na formação da Educação Básica sejam beneficiados com esses conteúdos.

Os sucessores acadêmicos, conforme indicam o artigo 26-A^a, de ambas as Leis em questão, quando reforçam a orientação de que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003; 2008), excluem a obrigatoriedade das graduações e pós-graduações de aplicarem as Leis, usando-a de forma optativa àqueles que se identificam com tais questões.

Para que a implementação da lei seja feita especificamente na Educação Básica, com destaque para as disciplinas obrigatórias das áreas de linguagens e humanas, os cursos de graduação e pós-graduação precisam dispor de pesquisadores, docentes e outros profissionais da educação atuantes nesses espaços minimamente instruídos para que esse processo de formação pela diversidade seja feito para a base, ou seja, sem recursos que assegurem a qualidade da formação profissional solicitada, a sociedade não conseguirá suprir as demandas exigidas em Lei.

O parágrafo anterior é central para que a pesquisa, extensão e ensino provoquem estudantes, docentes e demais públicos por meio de outras perspectivas, especialmente pelo ensino de Artes Visuais, no qual se encontram estéticas, visualidades e representações de diversas manifestações culturais capazes de ampliar os repertórios dos públicos aos quais são destinados seus saberes e fazeres. Porém, a maneira como esse conteúdo é transmitido a estudantes da Educação Básica, muitas vezes, é despercebido devido à abordagem histórico-cultural de quem a interpreta.

Nesse sentido, segue um exemplo de prática pedagógica adotada por mim, durante um dos estágios supervisionados na Educação Básica em uma instituição pública, localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro no ano de 2013. Foi aplicada uma prova de aula para as turmas de 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em que se destacava o conteúdo acerca das cores da pele – e sua diversidade – a partir do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986).

A história conta-nos como um coelho falante se apaixona pela cor de pele de uma menina negra. Diante disso, o coelho passa a ter ideias confusas uma vez que cogita também tornar-se um coelho negro. A abordagem apresentada teve o propósito de destacar a diversidade de tonalidades de cores de pele a partir das tentativas de “tornar-se negro” do coelho.

A estratégia metodológica foi a de que as/os estudantes realizassem um autorretrato de acordo com as cores que o coelho descreveu, sem esquecer da proximidade com a sua própria tonalidade fisionômica. Esperava-se que os estudantes selecionassem cores o mais próximo possível de seus tons de pele, como cor de café ou jabuticaba, por exemplo, cores de pele da maioria dos estudantes.

Como materiais plásticos para a experimentação de colorir um autorretrato com a sua cor de pele, foram utilizados lápis de cores usuais (Figura 3), isto é, aqueles estojos escolares (básicos) com doze cores. No entanto, na sala de aula onde a prova de aula ocorreu, tais materiais foram divididos por tonalidades, o que, naturalmente, considerou uma maior quantidade de lápis da mesma cor, com isso, a repetição de tons foi recorrente nos retratos padronizados das turmas.

Figura 3 – Kit Lápis De Cor Faber Castell 12 cores + 3 Ecolápis Grafite.



Disponível em <https://www.plugpapelaria.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Pensando fora do ambiente escolar, naquele ano de 2013, já existiam no mercado de papelerias e materiais artísticos os gizes Pintkor da marca Koralle, que representa as cores de pele (Figura 4) – aqueles cujas cores compostas estão mais próximas dos reais tons de pele dos brasileiros –, e que, infelizmente, não estavam disponíveis na sala de aula a prova de aula aconteceu.

Figura 4 – Giz De Cera Tons Pele Pintkor Estojo C/ 12 Cores.



Disponível em: <https://acasadoartista.com.br/giz-de-cera-tons-pele-pintkor-12-cores.html>
Acesso em: 20 ago. 2024.

Esse relato de experiência vem demonstrar a importância de ressignificar as propostas para um ensino afroreferenciado e/ou afrocentrado, principalmente por meio da busca por referenciais e materiais que não reproduzam estereótipos e atitudes depreciativas sobre a diversidade fenotípica decorrente do processo de miscigenação.

Ainda falando dos materiais, a Koralle foi a primeira empresa brasileira²⁴ a criar um material voltado para o ensino das relações étnico-raciais, pois, segundo o *site* da empresa, o giz de cera foi produzido especialmente em parceria com o UNIAFRO/UFRGS durante o Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

²⁴ Segundo a empresa Koralle, em seu *website*, destaca que “o giz de cera Pintkor é o primeiro material grafo-plástico nacional voltado à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Esse Produto teve como proposta inicial produzir 12 tons que se assemelhassem ao máximo aos tons de pele afro para que crianças e adultos tivessem uma maior conscientização de que os tons são muitos e não apenas a ‘cor de pele’ que vem na tradicional caixa de lápis”. Disponível em: <https://koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-12-cores-tons-de-pele> Acesso em: 20 maio 2024.

A primeira composição desse material resultou em 12 tonalidades encontradas facilmente em estojos com 24 e até 48 tonalidades. O impacto positivo é que, após aproximadamente dez anos desde o lançamento desse material, diversas empresas preocuparam-se em produzir materiais que promovam o consumo por meio da representatividade colorimétrica. Esses materiais variam em valor, quantidade e qualidade. Ainda que o produto seja acessível, o impacto negativo advém do descaso e do pouco acesso da comunidade escolar, como um todo.

3.2 As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino das Artes Visuais

Ao refletir acerca de como as Leis contribuem com as/os educadoras/es a refletirem e proporcionarem outros contextos para que se faça valer sua aplicabilidade, é importante considerar que essas práticas estão sendo, conforme destacadas no subcapítulo anterior, destinadas à Educação Básica, como consta em seu parágrafo 2º:

os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história Brasileiras (NR) (BRASIL, 2003; 2008).

Ainda que as Leis nº 10.639/08 e nº 11.645/08 tenham como propósito ampliar o repertório cultural e histórico-social de estudantes na EB, é importante considerar e refletir sobre os aspectos que tornam esse processo limitado ainda na formação docente nos cursos de graduação e pós-graduação. Os ajustes curriculares da EB não devem ser específicos para as disciplinas das quais a lei exige a obrigatoriedade, contemplando assim todas as matérias que compõem esse repertório. Um dos possíveis caminhos para que a implementação da lei contemple todas as disciplinas, para além da obrigatoriedade nas Linguagens, é a revisão do Projeto Político Pedagógico junto à comunidade escolar para que outras possibilidades de ensino, em especial, o das Artes Visuais, seja repensado a partir de práticas e referências que desafiem a combater o racismo epistêmico e estrutural, promovendo integração das diversidades a partir da promoção de outras abordagens metodológicas e seus referenciais estéticos, históricos e sociais.

A adesão à lei não pode ser resumida àqueles que se identificam com seus conteúdos e suas propostas de implementação; antes, deve ser um compromisso de profissionais da Educação, em especial as/os arte-educadoras/es, uma vez que o presente trabalho busca refletir sobre outras possibilidades para o ensino das Artes Visuais, afinal, “é nesse contexto que a

educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática.” (GOMES, p.99, 2012)

A comunidade escolar, entretanto, tem extrema influência na formação social das/dos estudantes. Nas instituições públicas de Ensino, as condutas resultam, muitas vezes, em mudanças que vão ao encontro das decisões políticas e sociais que envolvem aquela unidade escolar. Já na rede privada de Ensino, as normas e regras, normalmente, são conduzidas de acordo com os interesses socioeconômicos que permeiam a instituição.

Na região metropolitana do município do Rio de Janeiro, nas áreas onde exerço o ensino das Artes Visuais, a diversidade cultural e social dessas localidades faz com que haja pressões externas para que determinados assuntos não sejam amplamente discutidos. Algumas intervenções familiares podem influenciar na forma como a condução de determinados diálogos e intervenções que levem a refletir sobre as diferenças em sala de aula sejam feitas. O que é notório também em algumas instituições privadas de ensino, mas que podem ser mais flexíveis, de acordo com a forma como o Projeto Político Pedagógico da instituição é apresentado aos responsáveis e como são promovidos os eventos e as participações da comunidade externa. Essas restrições podem, é certo, gerar divergência de opiniões, o que, muitas vezes, impacta na continuidade de determinadas famílias na instituição.

Mais especificamente no ensino das Artes Visuais, é recorrente que as Leis propiciem alguns comentários e críticas de modo a ampliar o diálogo, a reflexão e demais possibilidades de análise de outros caminhos nas suas aplicações pedagógicas. Durante minhas experiências em sala de aula, por exemplo, as Leis nortearam as possibilidades de interação com as temáticas insurgentes, a compreensão com o outro por meio da vivência e experiência e, principalmente, o reconhecimento de uma diversidade social antes unificada no discurso de que **“somos todos iguais”** (grifo nosso).

Uma vez que tal pensamento sobre “somos todos iguais” seja justificável para silenciosas falácias, o que se esconde é a ignorância, é o apagamento das atrocidades cometidas com as diferentes etnias, culturas, corpos e pensamentos existentes em nossa sociedade. Ao incentivar uma educação para as relações étnico-raciais, tal recorrência de pensamento/conduita, no entanto, tende a ser desconstruída todos os dias, pois é nesse espaço de vivências que os anseios e indiferenças se manifestam rapidamente.

Em uma das práticas de ensino, no ano de 2021, em uma instituição privada situada na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, a proposta da atividade apresentava como metodologia a criação da própria tonalidade da cor de pele da/o estudante com o uso de tinta guache ou lápis de cor tons de pele (mostrados na Figura 4).

Uma informação a ser destacada é que o ano de 2021 é um marco de readaptação do espaço escolar devido à pandemia da COVID-19, que interferiu abruptamente no processo de ensino das instituições, em especial, as da Educação Básica, dadas as regras de convivência e sanitárias exigidas durante o período, as quais modificaram as relações de convivência da comunidade escolar pelo uso das máscaras (em suas variadas formas) para o distanciamento social. O não empréstimo de materiais em sala de aula e a redução de turmas presenciais devido à adoção do ensino híbrido precisam ser considerados como questões relevantes no planejamento das aulas e as orientações para a realização das atividades em sala de aula. A forma processual de avaliar as tarefas também passou por modificações, já que materiais e recursos solicitados para o processo de aprendizagem foram sendo adquiridos por compras *online* que, com a demora na entrega devido à grande demanda, comprometiam o desenvolvimento da/do estudante.

Antes das/dos estudantes iniciarem a confecção de seus desenhos, foram apresentadas duas artistas visuais – Adriana Varejão e Angélica Dass²⁵ – e suas respectivas produções artísticas para que, como referências estéticas, as/os estudantes criassem um autorretrato condizente com seu processo de autoidentificação.

Na historiografia da arte, as Leis supracitadas vêm contribuir com a produção visual de alguns artistas brasileiros renomados, como as citadas. Adriana Varejão (Rio de Janeiro, 1964) que foi estudada, oportunamente, a partir da Série intitulada *Polvo* (Figura 5), destaca o trabalho com um círculo cromático com cores que representam os tons de pele acompanhados com seus nomes populares – alguns pejorativos, decerto.

²⁵ A escolha por trazer as artistas Adriana Varejão e Angélica Dass para ilustrar uma forma de abordar um repertório que debata as questões étnico-raciais no ensino das Artes Visuais se deve ao referencial artístico usado em minhas práticas pedagógicas durante os anos de 2022 e 2023.

Figura 5 - Série “Polvos”, Adriana Varejão, 2013-2014.



Disponível em: <https://vogue.globo.com/cultura/noticia/2014/04/voz-do-polvo-conheca-serie-inedita-de-adriana-varejao.ghtml> Acesso em: 21 ago. 2024.

A artista visual e fotógrafa Angélica Dass (Rio de Janeiro, 1979) é autora do projeto fotográfico intitulado *Humanae* (Figura 6), composto por retratos 3x4 de diversas pessoas e, ao fundo, preenchido pela tonalidade da cor de pele extraída da ponta de seus narizes a partir de programas de edição de imagem. Após a apresentação das obras, foi proposto que as/os estudantes passassem a criar seus autorretratos.

Figura 6 - Angélica Dass e o projeto *Humanae*, 2012.



Disponível em: <https://foia.com.ar/portfolio-item/angelica-dass/> Acesso em: 21 ago. 2024.

Diante de um diálogo e outro no formato presencial, um dos estudantes provocou sua colega com argumentos que questionavam a escolha das cores que ela iria usar para se autorretratar na atividade, já que consistiam nas tonalidades mais retintas²⁶. Por ser uma estudante de religião protestante evangélica, começou a gritar em sala dizendo que não estava ali para aprender sobre macumba; “ou coisas que fazem mal aos outros”. Com a perplexidade da situação, imediatamente busquei questionar a estudante sobre a associação feita e a conclusão, ainda que fosse uma atividade de criação e autoidentificação.

A resposta da estudante foi a justificativa com o seguinte argumento: “em sua família, as pessoas que mexiam com aquilo que fazia mal estavam associadas às pessoas negras e que o colega, ao provocá-la sobre sua origem, a fez revisitar as coisas e pessoas que faziam mal aos outros e que aquela atividade a fazia lembrar da macumba que (pessoas negras) fizeram para a mãe dela”. De fato, há muitas camadas a serem analisadas nesse relato e começaremos pelo seguinte ponto: a associação a pessoas negras ao “fazer macumba”; a não aceitação da autoidentificação da estudante após a provocação do colega; a negação da autoidentificação pelos critérios e validações por meio da religiosidade, entre outros.

É muito comum que esses e outros pontos se desdobrem em enfrentamentos, inclusive na escola. É perceptível como a falta de referenciais culturais e estéticos das culturas negras e indígenas e de diálogos acerca das questões étnico-raciais torna urgente a desconstrução dessa perspectiva discriminatória e preconceituosa.

A partir desse relato de experiência em sala de aula, Gomes (2012) nos provoca sobre os impactos de um ensino das Artes Visuais antirracista já que

É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática **impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (grifos nossos)** (GOMES, p. 99, 2012).

A desconstrução do currículo atravessará a experiência da sala de aula para questionamentos que são subjetivos das/dos estudantes. A aplicabilidade da Lei, considerando uma educação antirracista, com práticas e propostas que permitam esse tipo de discussão, não

²⁶ Retinta é o feminino de retinto. O mesmo que escura. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/retinta/#:~:text=Significado%20de%20Retinta,O%20mesmo%20que:%20escura>
Acesso em: 11 fev. 2025.

assegura que as/os estudantes se tornarão agentes antirracistas na sua rotina. Porém a provocação favorece reflexões para que suas ações e atitudes possam ser repensadas.

Após tal situação relatada, a família da estudante, que já tinha um histórico de discordância do projeto político pedagógico, solicitou o desligamento da estudante da instituição. É comum, nas instituições privadas, essa relação de idas, vindas e trocas entre um espaço de ensino e outro. Considerando o relato anterior, era esperado pela família que a instituição adequasse as propostas do projeto político pedagógico às suas expectativas de vida. Porém, neste espaço educacional, está sendo construído um currículo que preza por um ensino humanizado, combativo ao racismo, à homofobia, à transfobia e a quaisquer discriminações às diferenças, implica resistir: desde as expectativas de seus mantenedores até aos interesses capitalistas existentes nas relações institucionais e burocráticas que envolvam as famílias que assim desejam estar nesta escola.

Ainda que as Leis tornem obrigatório o estudo de conteúdos sobre as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas disciplinas das Humanidades e Linguagens, em especial nas Artes Visuais (BRASIL, 2003; 2008), é urgente executar propostas de ensino que prezem por elementos e perspectivas das culturas não hegemônicas recorrentes na comunidade escolar, mesmo que isso gere alguns estranhamentos no começo já que é mais comum que o ensino acerca dessas temáticas seja visto e reconhecido em projetos ou em trabalhos com a finalidade de exposição comemorativa. O impacto histórico-cultural das referências apresentadas deve ser constante por meio da sensibilização estética e pela constituição de imagens, símbolos e signos que reflitam a diversidade sociocultural existente na nossa sociedade.

No ensino de Artes Visuais, as linguagens estéticas são articuladas com um repertório imagético vasto que permite a identificação e o reconhecimento no uso de materiais didáticos compostos por referenciais imagéticos (ou descritivo) de objetos artísticos, fotografias, gravuras, colagens, esculturas, entre outros elementos, para além dos que estão em sala de aula. O que parece é que as práticas não hegemônicas que carregam esses referenciais imagéticos muitas vezes colocam a/o docente em um caminho solitário e de ruminação sobre seus saberes e fazeres já que se trata de referenciais pouco usados ou (quase) não usados.

Quando as instituições de ensino, em especial as de Educação Básica, nas etapas de seleção para discentes e docentes consideram a heteroidentificação²⁷ e a autodeclaração racial²⁸ nos processos de ingresso, a comunidade escolar acaba sendo impactada, inevitavelmente, no processo de formação, já que a diversidade étnico-racial se manifesta desde seus estudantes até outros setores hierárquicos da escola. Como a escola tem um papel fundamental na formação do sujeito, as questões filosóficas e sociológicas rebatem as questões cotidianas ligadas à autorreflexão e à identidade de sujeitos que nela se encontram.

Por isso que, conseqüentemente, uma sociedade que (se) reconhece por suas imagens e representações tende a ser mais coerente e crítica perpetuando seus aspectos culturais. Quando as culturas são representadas e reconhecidas por suas diversidades no currículo escolar, juntamente às recorrências da hegemonia colonial, podemos considerar que há uma identificação das diferenças, assegurando o acolhimento e a integridade daqueles que estão inseridos nesse ambiente, bem como daqueles que ainda poderão ser inseridos. Talvez esse possa ser um dos movimentos adotados pelas instituições escolares, a fim de não carecer de perspectivas que atentem às diversidades étnico-raciais e culturais não hegemônicas.

3.3 Os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência

Para dar continuidade ao processo incipiente de outras perspectivas no ensino curricular de Artes Visuais, é preciso reconhecer que os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência vêm sendo mais ativos nos *campi* universitários. Porém ainda há pouco teóricos como referenciais fundamentais para as práticas e ações na EB.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) vigente hoje, os referenciais estudados em sala de aula seguem repetitivos e cíclicos – muitas vezes considerados insuficientes para a prática antirracista e pluriversal, como destacam os autores, a seguir:

Para pesquisadores(as) da temática étnico-racial, mais especificamente aqueles(as) que têm uma história de vida marcada pela luta negra ou antirracista, chegar à pós-graduação

²⁷ A heteroidentificação é o método de identificação que utiliza a avaliação de um terceiro para a identificação étnico-racial de um indivíduo. Ela pode se valer de diversos critérios, tais como elementos biológicos, como o fenótipo e a cor da pele; ancestralidade, ou até mesmo servir-se do construcionismo identitário. Os partidários dessa técnica argumentam com (1) maior objetividade em relação à classificação racial e (2) maior efetividade às políticas públicas destinadas às minorias raciais, tendo em vista a adequada alocação desses benefícios, evitando casos de fraude. (BALLENTINE, 1983, p. 686)

²⁸ A autodeclaração racial é um processo pelo qual uma pessoa identifica a sua própria raça ou etnia. Esse conceito é frequentemente utilizado em contextos nos quais a raça ou a etnia são relevantes, como em pesquisas demográficas, políticas de ação afirmativa, políticas públicas e até mesmo em questões legais.

Disponível em: <https://www.tre-ap.jus.br/comunicacao/noticias/2024/Abril/saiba-mais-sobre-autodeclaracao-racial#:~:text=A%20autodeclara%C3%A7%C3%A3o%20racial%20%C3%A9%20um,at%C3%A9%20mesmo%20em%20quest%C3%B5es%20legais> Acesso em: 04 set. 2024.

e encontrar um caminho teórico que lhe ajude a superar o discurso de uma história única presente na hegemonia das epistemologias eurocêntricas de programas de pós-graduação tornou-se um caminho sem volta (ALMEIDA, REIS E SILVA, 2020, p. 138).

Considerando a/o docente, quando há a sua identificação com as temáticas abordadas, seja pelos materiais didáticos, seja pelos currículos, a capacidade de aprendizagem e ensino é muito mais fluida, pois há a validação daquele assunto junto às/aos estudantes devido ao conteúdo proposto ter gerado resultados que podem ter sido favoráveis a outras discussões. Sua continuidade se dá com o uso de referenciais diversificados a fim de experimentar suas conquistas e impactos no espaço de ensino.

Para considerar a afrocentricidade como fundamento imprescindível no ensino de Artes Visuais, recorreremos a Asante (2009, p. 93) quando diz que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva capaz de perceber os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuantes sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com os seus próprios interesses humanos, ou seja, centralizar o sujeito africano ou diaspórico é dar protagonismo a esse ser.

Faz-se necessário pontuar que, quando fala de sujeito africano, Asante (2009) busca o senso comum da sociedade pelo protagonismo de um sujeito que passou por diversas repressões e epistemologias, mas que, ao se reconectar com seus valores, conseguirá destrinchar seus conflitos e dilemas. Esse é o processo de conscientização, previsto àqueles que se sentem representados pela afrocentricidade, o que desdobra para o conceito de agência, que é a “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

O conceito de agência aqui definido pela afrocentricidade implica influentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais, ou seja, pessoas que estão ativamente persuadindo as tomadas de decisão da sociedade, prevendo impactos nas estruturas de ensino. Considerando o contexto social a que pertencemos, a conscientização e a agência ainda são um espaço pouco ocupado, com as especificações esperadas.

Para que um projeto afrocêntrico seja implementado em espaços como o de ensino, especificamente o de Artes Visuais, devemos considerar alguns pilares que o fomentam partindo das características destacadas por Asante (2009), tais como: interesse pela ‘localização psicológica’; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico; e compromisso com uma nova narrativa da história da África. O interesse pela localização psicológica pode ser contextualizado da seguinte maneira:

“Localização”, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura. Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor (ASANTE, 2009, p. 96-97).

Em outras palavras, a localização psicológica precisa ter alinhamento entre o que é de origem e a forma como está sendo apresentado ao público da Educação Básica. Importante compreender que o contexto originário das produções artísticas e seus artistas estão sintonizados a partir de aspectos de origem (as experiências individuais da/do artista e como isso se reflete em seus saberes e fazeres artísticos). Já o compromisso com a descoberta do lugar do africano,

com muita frequência, a discussão dos fenômenos africanos tem se dado com base naquilo que pensam, fazem e dizem os europeus, e não no que os próprios africanos pensando, dizem e fazem. Embora sejamos capazes de determinar o que a pessoa é em dado momento, não podemos saber tudo que ela pode vir a ser amanhã. Ainda assim, devemos ter o compromisso de descobrir onde uma pessoa, um conceito ou uma ideia africanos entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno (ASANTE, 2009, p. 97).

Essa característica relaciona-se justamente pela maneira como se avalia o prisma, como identificamos as particularidades de determinados objetos artísticos e culturais sem tentar enquadrá-los na ótica hegemônica a qual fomos moldados e constantemente orientados/os a descrever nossas experiências, em especial nas Artes Visuais. Sobre a defesa dos elementos culturais africanos, o autor destaca:

o afrocentrista, contudo, usa todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para defender os valores culturais africanos. Diante de argumentos ou pensamentos africanos, o afrocentrista encontra, tanto quanto possível, a autêntica compreensão africana desses elementos, sem impor interpretações eurocêntricas ou não-africanas (ASANTE, 2009, p. 98).

É fundamental que as perspectivas não hegemônicas tenham suas formas de fazer pesquisa e seus critérios de definição reconhecidos como válidos em si mesmos, evitando que seus meios de legitimação sejam sistematicamente questionados. Este movimento, contudo, encontra resistência significativa, dada a reação de defesa das culturas hegemônicas que buscam preservar suas narrativas e padrões de conhecimento dominantes. Com isso, é necessário compreender sobre o compromisso com o refinamento léxico, expondo que

o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana. (...) O pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (ASANTE, 2009, p. 98).

A correção dos relatos sobre as perspectivas africanas e diaspóricas, quando são validados por quais perspectivas hegemônicas, apresentam uma narrativa muitas vezes considerada de ignorância e carência. A proposta do refinamento léxico é dar possibilidades de correção sobre essas versões distorcidas e empobrecidas sobre as manifestações culturais e as representações artísticas.

Por último, não menos importante, o compromisso com uma nova narrativa da história da África implica “presumir que o afrocentrista tenha clareza para perceber que uma das obrigações fundamentais do intelectual é avaliar a situação da pesquisa e, então, intervir de maneira adequada” (ASANTE, 2009, p.99), ou seja, ainda que sejam feitos comparativos entre fatos, a principal segurança das narrativas é a imparcialidade.

Considerando que a afrocentricidade é circulante no espaço educacional, então por que os percursos ligados aos referenciais como a afroperspectiva e a afroreferência ainda precisam ser disseminados nas práticas? Acredita-se que as ações devam ser mais incisivas no que tange ao pertencimento e à mobilização da comunidade escolar como um todo.

A afroperspectiva ou afroperspectividade é um *modus operandi*, ou seja, as concepções, os princípios e os valores pertencentes à sociedade podem (e devem) mobilizar e motivar, em princípio, os referenciais individuais. Ser parte da afroperspectiva é considerar uma ‘revitalização existencial’ (NOGUERA, 2014, p. 176); é naturalizar prismas a partir dos referenciais culturais africanos, afro-brasileiros, diaspóricos, indígenas, originários, uma vez que

A afroperspectiva é uma contribuição política para pensarmos o Brasil em outros termos, através de cosmovisões que não são ocidentais. Com efeito, perseguindo um Brasil em que, sem idealizações que vejam a “salvação” em África ou nos povos indígenas, possamos produzir um diálogo mais intenso, abandonando a ideia corrente de que o Ocidente achou as melhores respostas. A nossa ignorância sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas tende a ser desafiada para que possamos repensar a nós mesmos e trazer algumas contribuições políticas sem dogmatismo (NOGUERA, 2014, p. 178).

Um exemplo para compreender a afroperspectiva, na prática, é considerar que, em vez de termos a referência de que o dia 20 de novembro é uma data específica para abordar temáticas relevantes que atravessem o cotidiano das pessoas negras e não brancas, o ideal é diluir e executar tais encaminhamentos artísticos/culturais no decorrer do ciclo escolar, não somente por ocasião da data no calendário.

Na Arte-educação, por exemplo, as máscaras africanas são referenciais comuns para a abordagem de objetos artísticos africanos e/ou afro-brasileiros, contudo, as pesquisas em torno do tema acabam muitas vezes sendo superficiais em vez de serem apresentadas tal como um memorável de informações a respeito desses objetos. A afroperspectiva, desse modo, possibilita tanto às/aos docentes como às/aos estudantes “girarem o prisma”, ou seja, ter como embasamentos os fundamentos recorrentes, mas que não perpetuem aleatoriamente o senso comum da visão hegemônica, instigando o desenvolvimento de um léxico e de conceitos que expressem a riqueza das perspectivas africanas.

Retomando o exemplo das máscaras, quando consideramos a referência da sociedade a qual o objeto está exemplificando, a interpretação soa diferente, pois a forma de referenciar o elemento é sob a perspectiva de sua origem narrativa, o que descentraliza o contexto pelo senso comum, quer dizer, de acreditarmos que as máscaras africanas, de maneira geral, possuem o contexto de adorno ou ritualístico, somente.

Rompendo com determinados estigmas, acredita-se que os fundamentos da afrocentricidade, da afroperspectiva e da afrorreferência possibilitam a amplitude dos debates dos saberes e fazeres das/dos docentes, em especial as/os de Artes Visuais, assim como a aplicação e a disseminação de outros referenciais a partir das investigações e das práticas da diversidade artística, filosófica ou mesmo histórica – com respaldo em suas origens –, sem considerar as descontinuidades causadas pelos períodos de colonização.

4. APLICABILIDADE DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 PAUTADAS NOS CONCEITOS/FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE, AFROPERSPECTIVA E AFROREFERÊNCIA

A metodologia da pesquisa escolhida para esta dissertação é um questionário qualitativo e quantitativo distribuído a professores e professoras com formação em Licenciaturas em Artes Visuais (anteriormente Educação Artística, Artes Plásticas e/ou Artes), atuantes na Educação Básica. Esse questionário tem como propósito mensurar os saberes e as experiências docentes com a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 acerca dos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afroreferência e os percursos formativos e profissionais para a aplicabilidade das referidas Leis a partir de suas gnosos.

A aplicação do questionário às/aos docentes selecionados previamente foi realizada pelo formulário *online* do *Google Forms*. Acredita-se que a escolha da ferramenta facilita o processo de investigação por conta do processamento de informações e acessibilidade das/dos participantes. A definição pela pesquisa qualitativa e quantitativa foi uma escolha devido à importância da coleta de dados que contribuem com a análise estatística e qualitativa dos relatos das/dos participantes, de acordo com os autores Mineiro; Alves; Gracia (2022), que compreendem “o que faz um modo ser mais ou menos apropriado que outro é que se faz preciso conhecer as visões de mundo que sustentam o fazer científico” (2022, p. 204).

As pesquisas qualitativas e quantitativas são complementares nos processos de análise das informações, principalmente na área de Ensino, por serem apropriadas para análise das especificações tratadas. Segundo Mineiro; Alves; Gracia (2022), a pesquisa qualitativa “consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo”. Enquanto a pesquisa quantitativa “foca no controle dos dados, utilizando-se de instrumentos e técnicas objetivas para discutir as informações obtidas por meio de uma análise subsidiada por instrumentos matemáticos, buscando generalizações” (MINEIRO; ALVES; GRACIA, 2022, p. 207).

A escolha dos métodos qualitativo e quantitativo considera os seguintes aspectos: as/os participantes envolvidas/os e sua formação profissional, considerando suas habilitações de licenciatura (plena ou não) em Artes Visuais; a distribuição da carga horária mínima e/ou máxima²⁹ da disciplina e a atuação das/dos docentes em uma das redes ou nas duas redes de

²⁹ A carga horária mínima para professores da rede pública pode variar entre 16h, 20h, 22h30, a depender da exigência da vaga na qual o professor está lotado; a carga horária máxima para esses professores é de 40h em regime de dedicação exclusiva, considerando os concursos que exigem a atuação plena da/o docente. Na rede privada, esses parâmetros são relativos e surgem de acordo com demandas institucionais, considerando a parcialidade ou a totalidade das horas.

ensino. Esse último aspecto é relevante, pois atenta-se ao fato de as/aos docentes transitarem nas duas redes de ensino devido à distribuição de cargas horárias nas instituições privadas; a estabilidade de uma matrícula na rede pública; a complementação salarial caso a estabilidade na rede pública seja de carga horária mínima. Importante destacar que, mesmo sinalizando esses critérios, o principal objetivo é coletar as informações dos saberes e fazeres de docentes de Artes Visuais atuantes nos Anos Finais de Ensino Fundamental independentemente de suas redes de atuação.

A pesquisa tem como um dos objetivos específicos analisar a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, por docentes atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com a disciplina de Artes Visuais, a partir dos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência. E se esses fundamentos, uma vez que conhecidos ou dominados pelas/pelos docentes entrevistadas/os, são aplicados em seus planejamentos e propostas a partir dessas perspectivas não hegemônicas de se pensar o ensino das Artes Visuais, bem como na escolha de seu repertório artístico.

Durante o processo de seleção dessas/es participantes, o formulário com o questionário foi distribuído a 16 docentes, e apenas 10 respostas completas sobre os questionários foram obtidas. Considerando o primeiro filtro: apenas os docentes que lecionam a disciplina de Artes Visuais para os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) por ser a área de atuação da autora e por ser a linha de pesquisa desenvolvida nos últimos estudos, o número de pesquisas consideradas para a análise foi de 6 questionários. Mas, ao identificar um dos participantes como sendo servidor público no estado de Alagoas, reduziu-se de 6 para 5 docentes entrevistados.

O relato das/dos docentes participantes, sobre como aplicam em suas práticas pedagógicas as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, partindo de seus interesses artísticos e conhecimentos epistemológicos da afrocentricidade, afroperspectiva e/ou afrorreferência foi dividido em questões de respostas curtas, a fim de gerar um gráfico comparativo e analítico, parte da pesquisa quantitativa e também com respostas longas e descritivas, com o objetivo de gerar argumentos que possam orientar as/os leitores sobre as perspectivas das/dos docentes participantes. De acordo com o que Mineiro; Alves; Gracia (2022) proferem sobre as pesquisas qualitativas e quantitativas:

não temos a pretensão de esgotar o assunto devido a sua amplitude, mas sim de elaborar um material que concentre as principais reflexões sobre as abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa com um texto despretenso, **mas que possa ser lido, debatido e criticado tanto por discentes quanto docentes que desenvolvem pesquisas** (grifo nosso) (MINEIRO; ALVES; GRACIA, 2022, p. 204).

Desse modo, a pesquisa qualitativa e quantitativa realizada tem como propósito ressignificar o ensino das Artes Visuais, a partir da análise dos questionários, considerando os fundamentos decoloniais³⁰ uma possibilidade para a transgressão dos modelos dominantes e padrões existentes para o ensino das Artes Visuais, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A transgressão neste estudo deve ser vista como uma oportunidade de ressignificar saberes e fazeres, permitindo que outras perspectivas possam integrar o contexto de ensino, uma vez que o ensino das Artes Visuais tende a gerar alternativas significativas para o sujeito experimentar e experienciar o mundo, a sociedade com a qual interage e o meio em que está inserido.

4.1 Questionário aplicado as/aos docentes a respeito de seus conhecimentos das Leis nº 10.639/03 e nº11.645/08 e dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência no ensino das Artes Visuais

O questionário está no anexo dessa dissertação, na página 76, e divide-se em seis seções, como segue abaixo:

- 1) a identificação da/do participante por meio de informações como nome, idade, curso e instituição onde se formou e sua localidade, ano de conclusão, rede na qual a/o participante atua profissionalmente e os segmentos nos quais leciona;
- 2) na segunda parte do questionário, o docente fala sobre o seu cotidiano escolar e o espaço, propriamente dito: descreve informações sobre o espaço físico de trabalho; a disponibilidade de materiais da instituição para as aulas de Artes; o perfil dos estudantes para os quais leciona e seus maiores desafios pedagógicos nesses espaços de ensino;
- 3) na terceira parte, as perguntas são direcionadas a partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ou melhor, o que os docentes conhecem sobre as Leis, como são aplicadas em suas práticas pedagógicas e se são consideradas enquanto formação contínua e pesquisa;
- 4) na quarta parte, indaga-se sobre o conhecimento e a aplicação dos conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência

³⁰ Os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência são considerados como fundamentos decoloniais, pois Gomes (2017;2020) afirma em seus estudos que a intelectualidade negra é protagonista da sua descrição de mundo, o que gera indagação, trazendo outras perspectivas e interpretações sobre ele.

pelos/pelas docentes em suas práticas pedagógicas e se são considerados enquanto formação contínua e pesquisa;

- 5) na quinta parte, aponta-se a recorrência dos recursos materiais pedagógicos formulados a partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 acerca dos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afroreferência. Nessa parte do questionário, são considerados os relatos das/dos docentes desde seu processo de formação acadêmico-profissional até os desafios que são encontrados quanto a sua aplicabilidade no contexto da EB³¹ dos referenciais indicados.
- 6) A sexta e última parte da pesquisa procura promover uma síntese de autoavaliação sobre o pós-experiência docente, ou melhor, quais foram os resultados constatados ao aplicarem/contextualizarem as Leis, conceitos e fundamentos nas instituições em que lecionam.

Com isso, conclui-se que o objetivo principal da aplicação do questionário às/aos docentes foi obtida com a coleta de suas experiências no ensino das Artes Visuais. Sem dúvidas, a autorreflexão a partir da aplicação dos repertórios artísticos e epistemológicos corresponde à diversidade nas relações étnico-raciais, a contento da amplitude de uma educação antirracista e transgressora.

4.2 Participantes e locais da Pesquisa

Ao introduzirmos este capítulo, é necessário resgatar a informação de que os questionários considerados aptos para análise se limitam aos de 5 docentes de Artes Visuais atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas e/ou privadas de ensino localizadas no município do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada durante o mês de novembro de 2024 e na tabela seguinte serão apresentados os perfis das/dos docentes participantes:

³¹ EB – Educação Básica

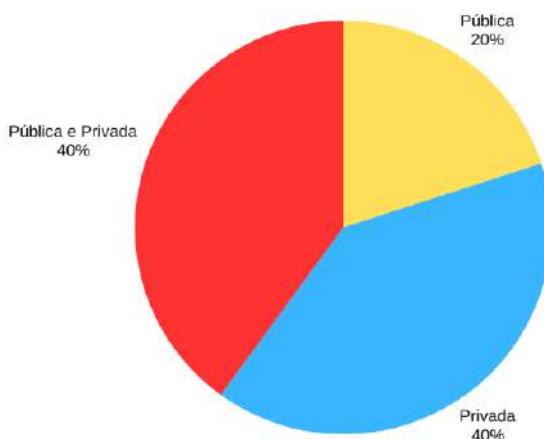
Tabela 1 – Identifiquem-se, 1ª parte do questionário.

Informações das/dos participantes	Participante I	Participante II	Participante III	Participante IV	Participante V
Idade	28	35	33	34	36
Universidade onde se formou	Licenciatura em Artes Visuais - UERJ	Artes visuais/UERJ /RJ, Rio de Janeiro	Artes Visuais (Licenciatura)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro, RJ	Licenciatura em Artes Visuais com habilitação em Artes Plásticas, EBA/UF RJ - Rio de Janeiro.	Licenciatura Artes Plásticas UFRJ
Ano de conclusão	2019	2017	2014	2013.2	2009
Escolas onde atuam	Pública e Privada	Privada	Pública e Privada	Pública	Privada
Segmento em que lecionam	Ensino Fundamental I e II	Fund 1, 2 e médio	EFII (6º ao 9º) e EM (1º ao 3º)	1º ao 5º Ano do Ens. Fundamental I e 6º Ano (Fund. II)	7, 8, 9 e 3o EM

Fonte: A autora, nov. 2024.

Estatisticamente, o gráfico abaixo demonstra como as/os docentes dividem-se entre instituições públicas e/ou privadas para o ensino das Artes Visuais. Conforme mencionado anteriormente, podemos considerar o fator de aprovação/convocação em concursos públicos como um dos pontos que fazem com que uma minoria de docentes atue exclusivamente na rede pública, fazendo com que, em busca de experiência, as/os docentes procurem instituições privadas para iniciar seus trabalhos na área de Ensino das Artes Visuais.

Gráfico 1– Instituições em que as/os docentes lecionam



Fonte: A autora, nov. 2024.

As/Os participantes também descreveram seu cotidiano escolar, alguns mais que outros, detalharam sobre o espaço físico onde atuam e suas divisões; os recursos materiais disponíveis para a realização de seus trabalhos; o público para quem trabalham e, por último, os desafios que encontram em seus espaços de atuação, conforme as respostas a seguir:

1) Descreva como é o espaço físico de sua instituição:

- **Participante I:** *Amplo, com diferentes salas de aula e de recursos.*
- **Participante II:** *Espaço é amplo, possui uma sala equipada com computadores e Internet, quadra poliesportiva, laboratório de informática e ciências.*
- **Participante III:** *Pública: colégio grande, possui uma sala coletiva com tv, sala maker, sala audiovisual, porém não há sala de artes./ Particular: escola grande, possui auditório, sala de música, sala de vídeo, sala de dança e duas salas de artes.*
- **Participante IV:** *Minha escola está situada num prédio relativamente novo, inaugurado em 2012. Possui três andares com acessibilidade de elevador. Cada andar possui uma dupla de banheiros e no total temos oito salas de aulas, uma sala de recursos, uma sala menor para a classe especial, sala de leitura, um pequeno auditório, refeitório, cozinha, Direção, Secretaria, sala de Professores, um pequeno pátio interno e parquinho externo. Não temos quadra esportiva porque as aulas de Ed. Física são realizadas no espaço do Cacique de Ramos, localizado ao lado da nossa U.E.³², com passagem interna de um prédio para o outro.*

³² U.E. - Unidade Escolar

- **Participante V:** *Escola com estrutura antiga em processo de revitalização.*

2) Descreva como é a disponibilidade de materiais de sua instituição:

- **Participante I:** *Disponibilidade variada;*

- **Participante II:** *Possui livros didáticos e plataformas digitais;*

- **Participante III:** *Pública: Material coletivo para a área de artes. Conseguimos o básico para o trabalho fazendo lista com antecedência no ano letivo, porém nem sempre conseguimos renovar devido à falta de verba. Não há sala de artes, e o recurso audiovisual disponível é coletivo, mediante disponibilidade / Particular: Há sala de artes equipada com vastidão de materiais e possibilidade constante de reposição mediante listagem enviada para a tesouraria. Recursos audiovisuais mediante agendamento.*

- **Participante IV:** *Temos farto almoxarifado com materiais básicos como diversos papéis (papel 40kg, cartolinas, glacê, laminado, seda, camurça e crepom), materiais para colorir (tintas guache, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor), colas, tesouras, régua 30cm, pincéis, emborrachado EVA e tecido TNTs. Sempre que os professores necessitam de algum material além destes, a Direção se prontifica a comprar, dentro da disponibilidade de verba.*

- **Participante V:** *Excelente. Acesso à tecnologia, materiais dos mais diversos possíveis, com excelente infraestrutura.*

3) Descreva seu público, como são suas turmas:

- **Participante I:** *Turmas de primeiro e segundo segmento do ensino fundamental.*

- **Participante II:** *São alunos de diferentes classes sociais, mas em geral são de classe média e média alta.*

- **Participante III:** *Pública: turmas de ensino médio regular entre 15 e 45 alunos, em maioria de classes populares, negros, entre 15 e 20 anos, remanescentes da escola pública/ Particular: turmas entre 15 e 20 alunos.*

- **Participante IV:** *Leciono para 17 turmas, com uma média de 30 a 35 alunos cada. Dentre estas, duas turmas são classe especial com cinco alunos cada. As turmas regulares são inclusivas, mas nem todos os alunos com necessidade especial possuem um mediador, pois não há número suficiente oferecido pela Secretaria de Educação³³.*

- **Participante V:** *Turmas predominantemente brancas, de classe média alta +.*

³³ SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

4) Descreva seus maiores desafios em sala de aula:

- **Participante I:** *Indisciplina e falta de interesse por parte de alguns alunos/as.*

- **Participante II:** *Administrar os conteúdos com pouco tempo de aula.*

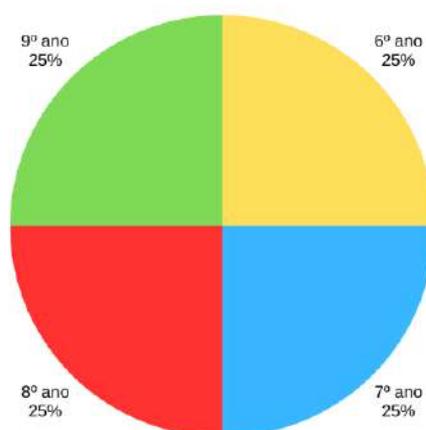
- **Participante III:** *Pública: Falta de profissionais de apoio para ajudar na lida do dia a dia, a falta de estrutura física para a aula de artes (que demanda muito deslocamento, perda na organização e perda no tempo de aula), desinteresse crescente dos estudantes, calor extremo e péssima remuneração/ Particular: é uma estrutura completamente diferente da escola tradicional à qual me habituei.*

- **Participante IV:** *Os maiores desafios são o curto tempo de duração da aula de Arte uma vez que detemos de apenas 50min semanais para cada turma do Ens. Fundamental I. Já questioneei a Secretaria Municipal de Educação e a resposta que obtive foi que o corpo docente de Profissionais de Artes é muito reduzido, não comportando toda a necessidade da rede. Outro desafio é não ter uma sala específica para a realização das aulas de Artes. Cada professor se locomove de turma em turma para que possamos lecionar. Desse modo perdemos tempo nesse trânsito, na montagem de equipamentos para a realização da aula e na distribuição de materiais.*

- **Participante V:** *São crianças de bolha, com pouca vivência da vida real. Além de ser uma escola religiosa com muitas questões dentro de temas considerados polêmicos por uma ala conservadora.*

Nesta primeira análise de dados, constatamos algumas questões que ocorrem tanto na rede privada como na rede pública de ensino: a distribuição e apropriação de um espaço para a realização das aulas de Artes Visuais; o fator do tempo das aulas também entra em questão: períodos curtos, ou seja, um tempo equivalente a 50 minutos de aula precisa dar conta das abordagens teóricas e práticas, impactando diretamente no processo de aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades das/dos estudantes.

Gráfico 2 – Séries do AFEF que as/os docentes lecionam.



Fonte: A autora, nov. 2024.

Complementamos uma informação necessária para a avaliação da Gráfico 2: uma das docentes que assinalou lecionar para o 6º ano é efetiva da SME/RJ, e outra, que sinalizou lecionar para 7º, 8º e 9º anos, é de uma instituição privada católica estadunidense. Nesta instituição, a divisão de segmentos corresponde à do currículo estadunidense, que considera as séries dos anos finais do ensino fundamental do 7º a 9º ano, diferente da nossa organização de segmentos, que inclui o 6º ano nessa fase da escolaridade.

Apesar de ser uma pesquisa que promova reflexão sobre as relações étnico-raciais no ensino das Artes Visuais, não foi considerado para este questionário a questão heteroidentitária racial e de identidade de gênero de suas/seus participantes para que não comprometesse a relação de análise dos questionários sobre o interesse dos temas abordados no estudo.

Ainda que a autora declare que os estudos por ela iniciados tenham partido de uma questão pessoal e identitária³⁴, para esse fator da pesquisa, as/os participantes serão distintos neste aspecto já que a relevância é sobre aplicabilidade das Leis e conhecimento dos fundamentos e como a formação da/do profissional impacta nesse processo. Dada a obrigatoriedade do exercício da lei e seus processos formativos, a análise dos dados considerará apenas esses aspectos de implementação e formação como obrigatórios e não as questões identitárias e individuais das/dos participantes como suas características fenotípicas e específicas como critérios distintivos no processo de análise de dados.

³⁴ A autora da dissertação, conforme introdução do trabalho, se declara uma mulher negra.

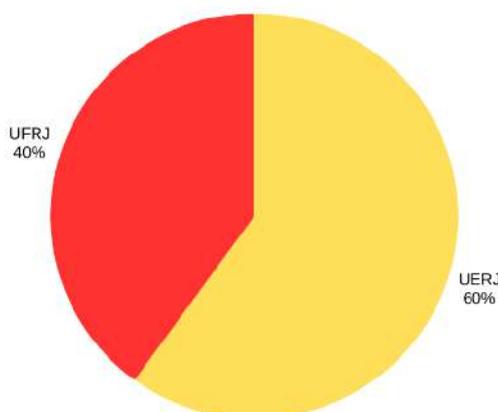
4.3 Análise dos dados da Pesquisa

Neste capítulo, após a apresentação das seções do questionário e das/dos participantes da pesquisa, seguimos com os resultados das análises dos dados obtidos após a aplicação do formulário junto às/aos docentes. É importante dizer que, para que seja compreendida a aplicabilidade das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08 a partir dos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência, serão consideradas as seções 3, 4, 5 e 6, apresentadas no capítulo 4.1 desta dissertação.

A seção 3 corresponde aos conhecimentos e à execução das práticas pedagógicas das/dos docentes, partindo dos conteúdos proporcionados a partir das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08; a seção 4 indaga os docentes sobre os conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência em suas pesquisas e práticas de ensino; a seção 5 fala da recorrência dos materiais didáticos e suas aplicações a partir dos referenciais da Leis e dos conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência; a seção 6 apresenta esses resultados, baseando-se nas experiências docentes em seus espaços de atuação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, baseada em relatos individuais que consideram períodos distintos da trajetória das/dos docentes participantes, sintetizaremos neste parágrafo os dados estatísticos da primeira seção da pesquisa. A saber, as/os docentes participantes da pesquisa são um grupo composto por 5 professores com idade entre 28 e 36 anos e com formação acadêmica (entre os anos de 2009 e 2019) em duas universidades públicas renomadas, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, conforme ilustra o Gráfico 3, abaixo:

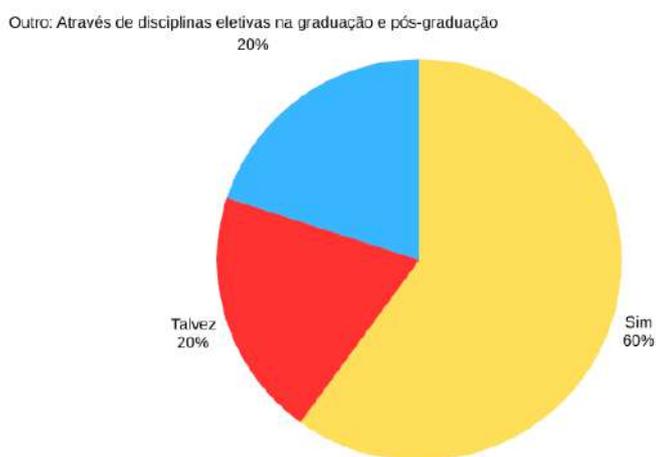
Gráfico 3 – Instituição de formação na graduação.



Fonte: A autora, nov. 2024.

O destaque nas universidades públicas onde as/os docentes se formaram nos levam a refletir sobre o fato de essas instituições públicas, no nível de graduação, terem como princípio assegurar uma formação mais completa e democrática para suas/seus estudantes. Contudo, o próximo gráfico, resultado da pergunta “Você recorreu a outras formações para aplicar/contextualizar as Leis?”, nos apresenta dados que levam a crer que esse princípio ainda está distante da realidade apresentada nas formações docentes.

Gráfico 4 – Você recorreu a outras formações para aplicar/contextualizar as Leis?



Fonte: A autora, 2024.

A formação acadêmica é fundamental para que a/o docente em Artes Visuais aprimore suas habilidades e competências, mas o espaço universitário ainda se depara com desafios para uma formação mais diversificada, que aponte para outros conceitos e/ou fundamentos do processo de formação básica de sujeitos.

Iremos analisar, a partir de agora, as respostas dos participantes sobre a seção 3, que corresponde aos conhecimentos e à execução das práticas pedagógicas das/dos docentes, partindo dos conteúdos proporcionados pelas Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08. Relembramos às/aos leitores que o questionário indica as/os participantes pela numeração romana.

1) Como foi o seu primeiro contato com elas?

- **Participante I:** *Durante a graduação, em disciplinas de práticas pedagógicas.*
- **Participante II:** *Nas disciplinas de licenciatura na Universidade.*
- **Participante III:** *Meu primeiro contato foi durante o Curso Normal (formação de professores).*

- **Participante IV:** *Através do curso de licenciatura, quando cursei o Ensino Médio Normal. Tive contato através das disciplinas pedagógicas, mas de maneira superficial. Logo após na graduação, através de disciplinas eletivas e em Educação Brasileira. E de maneira um pouco mais incisiva nas duas pós-graduações concluídas.*

- **Participante V:** *Na Pós-graduação.*

2) Essas formações foram suficientes para rever/modificar sua prática? Justifique sua resposta.

- **Participante I:** *Sim, pois possibilitaram a construção de um novo olhar para a minha prática docente e quanto à ausência das Leis nos currículos escolares.*

- **Participante II:** *Não, sinto a necessidade de abordagem mais práticas.*

- **Participante III:** *Não.*

- **Participante IV:** *Suficiente para o momento, mas sinto a necessidade de estar sempre em constante formação. Dessa forma, fortalecemos e refletimos novas práticas e atuações.*

- **Participante V:** *Sim. Além da pós, comecei a fazer diversos cursos que deram repertório e me fizeram repensar abordagens melhores.*

3) Você se sente segura/o em aplicar/contextualizar as Leis em suas práticas/propostas? Justifique sua resposta.

- **Participante I:** *Sim, mas é preciso constante atualização e busca por novos referenciais teóricos.*

- **Participante II:** *Sim, embora os materiais didáticos em geral não cumpram na prática o que determina a lei, insiro na minha abordagem de forma mais incisiva.*

- **Participante III:** *Sim. Tenho interesse pelo assunto e costumo pesquisar bastante. Também tenho apoio nas redes em que trabalho, me incentivando a abordar a temática.*

- **Participante IV:** *Sim, uma vez que faz parte do currículo escolar e mais que necessário e presente no dia a dia da sociedade.*

- **Participante V:** *Sim.*

4) Quais são os desafios que você encontra ao aplicar/contextualizar as Leis?

- **Participante I:** *Racismo no ambiente escolar, escassez de materiais didáticos apropriados.*

- **Participante II:** *O material didático é o principal desafio, as instituições parecem não se importar com essa urgente necessidade da aplicação dessa lei.*

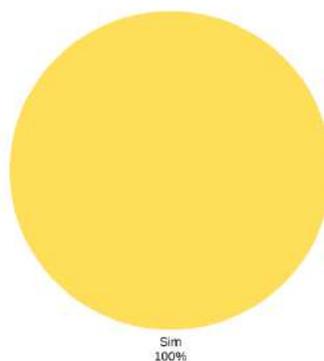
- **Participante III:** Certo preconceito por parte dos alunos com relação ao desconhecido.

- **Participante IV:** Sinto insegurança ao lecionar sobre o lado mitológico da cultura africana e indígena uma vez que há muito preconceito por parte dos responsáveis ao confundir cultura com religiosidade. Por enquanto, esse é o meu maior desafio por estar de certa forma "sozinha" ao levar tais conteúdos para a sala de aula.

- **Participante V:** Acho que nem sempre deixo claro para o aluno a importância do contexto de estarmos estudando aquilo.

No quarto bloco de perguntas, intitulado “Sobre os conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência”, a pergunta “Você já ouviu falar sobre esses conceitos/fundamentos?” apresenta a unanimidade do sim através da Gráfico 5, na página seguinte, gerando a percepção de que as formações realizadas pelas/pelos entrevistadas/os obtiveram êxito: a ciência da existência de tais bases para o a aplicabilidade dos conteúdos deferidos pelas Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08.

Gráfico 5 – Você já ouviu falar sobre esses conceitos/fundamentos?



Fonte: A autora, nov. 2024.

Além do gráfico, foram elaboradas três perguntas específicas nessa seção para que as/os docentes participantes explicassem sobre suas atitudes diante do contato com os conceitos/fundamentos e aplicações em suas práticas pedagógicas. Apesar das curtas respostas dadas por algumas/alguns participantes, conseguimos notar algumas contradições, como a questão do consumo, no dia a dia, pelas/pelos participantes desses conceitos/fundamentos e suas produções e, ao mesmo tempo, a dificuldade que encontram em aplicar esses conteúdos em sala de aula.

1) A abordagem por essas temáticas te trouxe algum tipo de estranhamento/desconforto?

Justifique sua resposta.

- **Participante I:** *Não.*

- **Participante II:** *Não, esse é um debate recorrente em minha vida para além da academia.*

- **Participante III:** *Não.*

- **Participante IV:** *Inicialmente sim, mais para o estranhamento do que o desconforto, uma vez que tivemos um currículo baseado e endeuado desde a graduação visando o eurocentrismo seja na Arte ou na formação da sociedade brasileira.*

- **Participante V:** *Não, mas me deixa alerta pelo pouco que conheço.*

2) Você já pensou em aplicar/contextualizar os conceitos/fundamentos em suas práticas/propostas para o ensino das Artes Visuais? Justifique sua resposta.

- **Participante I:** *Sim, de forma contextualizada às temáticas voltadas aos ensinamentos da cultura afro-brasileira e indígena.*

- **Participante II:** *Sim, mas dilema entre dar conta do conteúdo programático atrapalha.*

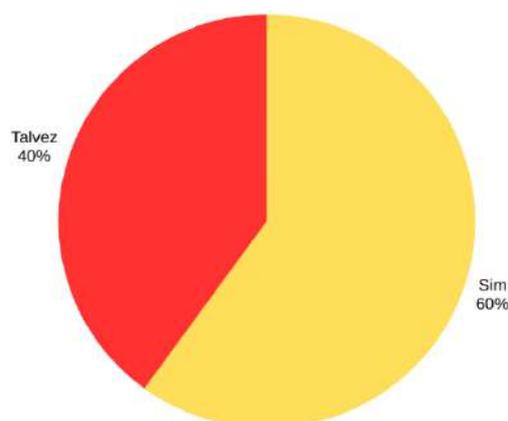
- **Participante III:** *Sim, Tento trazer esses elementos, pois são fundamentais para o autoconhecimento de meus alunos (que em maioria não são brancos) e ao reconhecimento de nossa cultura por parte de todos.*

- **Participante IV:** *Sim. Sempre! É mais que necessário que tenhamos contato e práticas sobre as culturas formadoras da nossa sociedade como uma constante em nossa atuação como professores. Como leciono para praticamente todas as turmas da minha escola, trabalho ao longo de todo o ano com turmas de 4º Ano sobre a cultura indígena e o 5º Ano sobre a cultura de matriz africana.*

- **Participante V:** *Acho que não fiz isso de forma acadêmica, mas mais seguindo o que aprendi nos cursos.*

No Gráfico 6, constatamos, de acordo com as respostas coletadas, a quantidade de docentes que consomem produtos e produções relacionados aos conceitos/fundamentos apresentados nesta pesquisa, independentemente do meio que usem para realizar tal consumo.

Gráfico 6 – Você consome produtos/produções que tenham esses conceitos/fundamentos como princípios?



Fonte: A autora, nov. 2024.

Na quinta seção, intitulada “Sobre os recursos materiais com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e/ou nos conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência”, foram formuladas três perguntas específicas que destacam os referenciais considerados pelas/pelos docentes participantes mais apropriados e coerentes com os conceitos/fundamentos apresentados nesta pesquisa.

1) Quais recursos (a saber: artistas/materiais/produtos) você escolheu para aplicar/contextualizar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e/ou os conceitos/fundamentos?

- **Participante I:** *Mitologias afro-brasileira e indígena, Simbologia Adinkras, Grafismos.*

- **Participante II:** *Imagens de obras de arte e conceitos filosóficos.*

- **Participante III:** *Alguns exemplos: Obras de Rubem Valentim, Rosana Paulino, Jarid Arraes, Daiara Tucano, Jaider Eisbel, Bro's MC's, dentre outros; abordagem de movimentos culturais como samba, funk, jongo da Serrinha, etc; Filmes, músicas, livros.*

- **Participante IV:** *Denilson Baniwa, Tamikuã Txihí e Jaider Esbell, as Varinhas da Conquista (Marajoara) com grafismos indígenas, cestaria, pintura corporal, O Livro das Árvores (Ticuna), Simbologia e carimbos Adinkra, Abdias do Nascimento, Rosana Paulino, Angelica Dass e seu projeto fotográfico Humanae, Rubem Valentim e Mestre Didi, contos africanos e indígenas são alguns dos conteúdos e artistas que apresento para debatermos formas, materiais, nuances e a cultura diversa e presente em nosso múltiplo e rico Brasil.*

- **Participante V:** *Artistas como Ruben Valentim, Senegambia, Faith Ringold, Jacob Lawrence, Alma Thomas, Denilson Babies, Adiara Fulana, entre outros são figuras frequentes. Além do estudo das artes tradicionais como Mudcloth, Gold Weight, Adinkra. E se eu estiver me sentindo segura entro em questões religiosas também, como trabalhar simbologias de orixás.*

2) Como foi o processo de busca por recursos baseados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e/ou nos conceitos/fundamentos?

- **Participante I:** *Levantamento de material bibliográfico (livros, artigos e materiais didáticos).*

- **Participante II:** *É um processo constante, mas há uma boa produção de materiais com o tema.*

- **Participante III:** *Sendo sincera partiu bastante de meu interesse pessoal, instigado por uma disciplina eletiva realizada na universidade chamada "Questões étnicas em educação" e também em prática pedagógica quando fui apresentada ao material do coletivo "A Cor da Cultura".*

- **Participante IV:** *O processo é de busca constante para estarmos sempre em contato e pertencimento do que faz parte da cultura e diversidade do nosso país, bem como as interferências e trocas com outros povos e saberes. Nessa busca vale tudo: exposições, pesquisas em livros, mídias, e internet, troca com outros professores de Arte.*

- **Participante V:** *Através de curso e livro.*

3) Como você se sentiu ao descobrir materiais baseados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e/ou nos conceitos/fundamentos?

- **Participante I:** *Interessada em trazer para a sala de aula e pensar em novas possibilidades pedagógicas.*

- **Participante II:** *Muito feliz, pois sou um professor negro e em quase todo o meu histórico escolar nunca me deparei tais materiais.*

- **Participante III:** *Confesso que ainda me sinto um pouco perdida. Não gosto muito dos materiais didáticos da área fornecidos na rede estadual. Porém, fico aliviada ao pesquisar e ver que já tem muita gente pensando e produzindo coisas atualizadas sobre a temática.*

- **Participante IV:** *É como se uma parte da nossa memória, história e processos tivesse sido apagada ou desviada de foco. Hoje busco fazer diferente para minhas crianças na escola, estreitando conhecimentos, arte e cultura fazendo com que saibam e desenvolvam um*

pertencimento e laços com os olhares vedados de outra época. Digo isso porque não tenho lembranças de ter contato com essa Arte múltipla e diversa em meu tempo de escola e aulas de Artes.

- Participante V: *Com base para fazer algo.*

4) Qual foi a reação do seu público-alvo, diante dos recursos materiais baseados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e/ou nos conceitos/fundamentos?

- Participante I: *Boa aceitação, participação e reconhecimento.*

- Participante II: *Estranhamento e encantamento.*

- Participante III: *Inicialmente é de estranhamento e depois vão assimilando e se interessando. Algumas poucas vezes houve uma recusa inicial mais incisiva, especialmente a questões relacionadas à cultura afro e religiosidade.*

- Participante IV: *Meus alunos levam com naturalidade em sua maioria, mas outros (poucos) reagem com falas preconceituosas e/ou de deboche comparando algumas imagens ao termo "macumba" tentando traçar alguma relação com práticas religiosas. O que não vem ao caso, pois percebo que é total falta de informação e reprodução de falas externas. Após conversas, e tentando responder todas as perguntas, costumam refletir e compreendem as propostas da aula.*

- Participante V: *Não há estranhamento por parte das crianças. É uma matéria normal. Já até levei questionamento deles em um momento passado que não abordei da melhor maneira.*

É importante destacar que tanto a amostragem gráfica como as respostas subjetivas extraídas dos formulários têm o intuito de promover reflexões e discussões principalmente às/aos leitores que não possuem conhecimento das Leis e fundamentos abordados na pesquisa, possibilitando a utilização em seus referenciais e na elaboração de propostas e atividades que promovam um ensino das Artes Visuais antirracista.

Por fim, esses conceitos e fundamentos podem colaborar para que a perspectiva das/dos demais docentes, ainda que sejam arte-educadores, passe por uma mudança de prisma, pretendendo, por meio de seus impactos positivos e negativos, promover encontro a outros valores, saberes e fazeres que apontem uma perspectiva mais diversificada diante das realidades nas quais o ensino de Artes Visuais acontece durante o ciclo da EB.

4.4 Levantamento bibliográfico sobre os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência

Este capítulo busca retomar um levantamento bibliográfico iniciado em 2020, durante o período de estudo no curso de Especialização Lato Sensu em Saberes e Fazerem no Ensino das Artes Visuais, ministrado no Colégio Pedro II. A autora (Silva, 2020) realizou um primeiro levantamento bibliográfico nas publicações das instituições da Associação Brasileira de Pesquisadores Negras/os (ABPN³⁵) e do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB³⁶) a fim de compreender como foram exibidos os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência nas áreas de Ensino e Ensino das Artes Visuais, especificamente.

Um levantamento bibliográfico ou pesquisa bibliográfica, segundo Souza; Oliveira e Alves (2021), tem como finalidade o “aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (p.65, 2021), ou seja, resgatar o trabalho de especialização da autora (Silva, 2020) faz-se necessário para outros apontamentos e reflexões que promovam outras perspectivas para um ensino das Artes Visuais antirracista, diversificado e amplo em suas bases fundamentalistas, filosóficas e culturais.

O Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) é um evento que acontece desde 1995 reunindo membros, pesquisadores e arte-educadores formais ou não formais do Brasil, filiados ou não à Federação³⁷. Considere-se que, de 2013 até 2023, num intervalo de dez anos, ocorreram dez encontros para o aprofundamento das questões que permeiam o ensino das Artes, em especial, o das Artes Visuais, principal disciplina discutida nesta pesquisa.

Uma informação relevante a respeito desses encontros é que, no ano de 2020, o Brasil vivenciou uma das suas mais graves pandemias, a da COVID-19, impossibilitando que o evento

³⁵ Fundada em novembro do ano 2000, a ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade. No Brasil, é um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime. Disponível em: <https://abpn.org.br/institucional/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

³⁶ Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil.

³⁷ A Federação de Arte/Educadores do Brasil congrega ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, bem como dos processos educativos informais e não-formais das artes visuais, dança, música e teatro. A FAEB foi criada em 1987 durante o primeiro evento que reuniu arte/educadores no Brasil em Taguatinga/Distrito Federal. Se constitui na primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas (artes visuais, música, teatro e dança), em âmbito nacional, congregando Associações e uma rede de Representantes Estaduais em todas as regiões do país, vinculados/as às redes de Educação Municipal, Estadual, Universidades e Institutos Federais, além de professores que atuam em contextos de educação não formal. Disponível em: <https://faeb.com.br/sobre-a-faeb/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

ocorresse, pois as regras de prevenção foram rígidas especialmente tratando-se de promover encontros de estudo e pesquisa. Essa interrupção brusca no desenvolvimento de pesquisa bem como em estudos e práticas também pode ser considerada um fato relevante durante a leitura do levantamento.

A escolha de continuar a pesquisa partindo dos anais dos CONFAEBs realizados entre os anos de 2019 e 2023 é feita considerando os seguintes aspectos: a redução do campo de investigação, limitando-se a área de atuação profissional da autora; o comprometimento em seguir acompanhando a progressão dos termos afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência e suas variantes aplicados em pesquisas desenvolvidas por docentes-pesquisadores da área e que, de fato, apliquem seus conhecimentos com base nos conceitos/fundamentos; compreender como a aplicabilidade desses conceitos/fundamentos se desenvolve no ensino das Artes Visuais a fim de impactar as/os discentes do AFEF na EB – como reforçam em

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (SOUZA; OLIVEIRA E ALVES, 2021, p. 66).

Os anais da CONFAEB, entre os anos de 2019 até 2023, passaram por um processo de análise minuciosa. No primeiro momento, foram realizadas buscas por termos como AFRO, AFROCÊNTRICO, AFROCENTRICIDADE, AFROPERSPECTIVA e AFRRREFERÊNCIA. É necessário dizer que a análise morfológica para o estudo e pesquisa bibliográfica realizada é fundamental, pois, quando localizados pelo prefixo AFRO, encontram-se com mais facilidade as expressões e suas variantes dos conceitos/fundamentos que estão sendo apresentados ao longo da pesquisa.

A fim de evitar a incerteza sobre a localidade epistemológica dos termos (conceitos/fundamentos) empregados nos textos analisados, o levantamento bibliográfico considerou os referenciais utilizados em sua construção. Dessa forma, as informações fornecidas garantem às/aos leitoras/es a coerência entre a teoria apresentada e sua aplicação prática, sempre com o devido respeito aos aspectos artísticos, culturais e às formas de conhecimento próprias das culturas africanas e afro-brasileiras.

No entanto, cumpre destacar que esta abordagem se limita à análise das nomenclaturas dos fundamentos e suas variantes, servindo como um guia terminológico, conforme mostro (SILVA, 2020), já que

não foram levados em consideração os termos “africanas/os” e “afro-brasileiras/os” no campo de busca, pois sabe-se que essas epistemologias se destacam quando são associadas às Leis 10.639/03 e 11.645/08, e meu propósito é saber de que forma o fundamento da Afrocentricidade, Afroperspectiva, Afrorreferência e suas variantes têm se mostrado nas áreas a seguir. Um dos principais interesses da pesquisa é identificar a aplicabilidade dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência no ensino das Artes Visuais (SILVA, 2020, p. 41 e 42).

A escolha de manter o levantamento bibliográfico como mecanismo de pesquisa foi proposital. Após as análises realizadas nas plataformas da ABPN e da CONFAEB referentes aos eventos de 2019 a 2023 e, ao compará-las ao primeiro levantamento bibliográfico realizado por SILVA (2020) em sua especialização, foi possível constatar se houve progressão ou não na busca, leitura e prática por docentes atuantes no ensino das Artes Visuais sobre os fundamentos da *afrocentricidade*, *afroperspectiva* e *afrorreferência* considerando os últimos quatro anos desde sua primeira investigação.

Para isso, vamos analisar a tabela publicada por mim (SILVA, 2020) em seu primeiro levantamento bibliográfico realizado no ano de 2020 referente às investigações dos termos afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência e suas variantes, nas publicações dos anais da CONFAEB realizado entre os anos de 2013 e 2018³⁸.

³⁸ SILVA, Natália Regina Brito da. Os fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência e seus discursos. Outras possibilidades para o Ensino das Artes Visuais. 2020. Monografia (Especialização) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/files/2020/12/NATALIASILVA2020TCC.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

Tabela 2 - Investigação sobre os resumos da área Artes Visuais.

TERMO:	AUTORIA:	ANO:	UNIVERSIDADE/ ESCOLA DE ORIGEM:	PALAVRAS- CHAVE:	OBS:
Afrocentricidade e variantes	ORG. CONFAEB	2013 - 2018	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma comunicação/publicação/ GT apresentou a discussão sobre os termos pesquisados
Afroperspectiva e variantes	ORG. CONFAEB	2013 - 2018	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma comunicação/publicação/ GT apresentou a discussão sobre os termos pesquisados
Afrorreferência e variantes	ORG. CONFAEB	2013 - 2018	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma comunicação/publicação/ GT apresentou a discussão sobre os termos pesquisados

Fonte: A autora, dez. 2020.

Após análise minuciosa dos documentos concedidos pela CONFAEB no período de 2013 a 2018 (SILVA, 2020), constato que

Considerando a leitura dos resumos e dos temas principais de cada ano dos CONFAEB, foi notado que não existiram pesquisadoras/es, professoras/es, professoras/es pesquisadoras/es que desenvolveram práticas, estudos ou pesquisas sobre a fundamentação da Afrocentricidade, Afroperspectiva e/ou Afrorreferenciadas e suas variantes durante os seis anos analisados (SILVA, p. 52, 2020).

O resultado da ausência por conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e/ou afrorreferência é impactante, considerando que, no período da pesquisa inicial, as Leis já haviam completado uma década ou mais de existência, bem como os conceitos/fundamentos já existiam há pelo menos duas décadas. Constatar essas dificuldades de discernimento entre o que é conceito/fundamento e o que é terminologia é um dos fatores que podem dificultar investigações mais detalhadas, uma vez que as representações estudadas nessa dissertação são protagonistas no processo de saberes e fazeres para um ensino das Artes Visuais antirracista e decolonial.

A partir das conclusões do estudo apresentado por mim (SILVA, 2020), com o intuito de acompanhar a progressão, a amplitude de repertório e os tipos de produções executadas por

meio dos conceitos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência durante os primeiros vinte anos após a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o presente capítulo detalha os achados referentes à evolução do tema. Ao reduzir o campo no ensino das Artes Visuais, opta-se por manter o levantamento bibliográfico nos anais da CONFAEB, realizados entre os anos de 2019 e 2022, na busca dos termos afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência e suas variantes, considerando as seguintes informações como se vê na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Investigação sobre os anais da CONFAEB entre 2019 e 2022.

TERMO:	AUTORIA:	ANO:	UNIVERSIDADE/ ESCOLA DE ORIGEM:	PALAVRAS- CHAVE:	OBS:
Afrocentricidade e variantes	ORG. CONFAEB	2019	UFBA	Afrocentricidade, Afrocentrado	Termo localizado no texto publicado “CORPOS-SABERES EM MOVIMENTO: A DANÇA NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO”. Autor(es): Ferreira, Santos e Santos.
Afrocentricidade e variantes	ORG. CONFAEB	2022	UFMG	Afrocentrado	Termo localizado no texto publicado “CORPOS EM DIÁSPORA NOS TEATROS NEGROS”. Autor(es): Alexandre.
Afrorreferência e variantes	ORG. CONFAEB	2022	Afro referenciado - IFCE; Afro-referenciado - UFMG	Afro-referenciado; Afro referenciado É isso mesmo?	Afro referenciado - Termo localizado no texto publicado “TRADIÇÃO ORAL E PASSOS DE DANÇA: MEMÓRIAS E ALTERIDADES NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM DANÇA”. Autor(es): Santos e Castro. Afro-referenciado - Termo localizado no texto publicado “CORPOS EM DIÁSPORA NOS TEATROS NEGROS”. Autor(es): Alexandre.

Fonte: A autora, dez. 2024.

Nessa primeira análise, é possível reparar que os termos que se destacaram foram afrocentricidade e a variação afrocentrado; e as variações afro referência e afrorreferência. O que chama atenção nessa primeira parte do levantamento é que, no primeiro período entre 2019 e 2022, foram encontrados três textos com essas apreciações e nas áreas de Dança e Teatro, especificamente. Importante destacar que os textos publicados nos anais da CONFAEB são divididos entre aqueles inscritos para apresentações em modalidades, como as mesas redondas, mesas simultâneas e rodas de conversa, não por disciplina. Por isso, ao realizar a busca nesses anais referentes aos anos de 2019 até 2022, os conceitos/fundamentos detectados nas linguagens artísticas de Dança e Teatro se mostraram particularmente relevantes, mesmo sem uma categorização explícita por área.

Com a mudança no formato de publicação dos Anais do CONFAEB 2023, o levantamento bibliográfico também passou por mudanças. Considerando as categorias Artigo, Resumo Expandido e Resumo Simples, o campo de busca por publicações destinadas à disciplina de Artes Visuais ficou mais acessível, levando em conta os relatos e as pesquisas desenvolvidos na EB, em espaços formais e não formais de ensino. Foram localizados nove textos, divididos entre cinco artigos, três resumos simples e um resumo expandido e, a partir dessa divisão, pesquisamos em cada um dos textos a menção aos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e/ou afrorreferência e suas variantes, conforme mostra a Tabela 4:

Tabela 4 - Investigação sobre os anais da CONFAEB de 2023.

TÍTULO DO TEXTO:	AUTORIA:	ORIGEM:	PALAVRAS LOCALIZADAS:	TIPO DE PUBLICAÇÃO
A ARTE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA UMA PROPOSTA PARA O ENSINO SOBRE AS DIFERENÇAS CULTURAIS	INIZ, Flavia Corrêa Vieira; MONTELLERES, Nayara Joyse da Silva	SME/GO; IFG	Afro-brasileira	Resumo simples
ALUMIÃO, ALUMIÃO, BADÉ: SENTIDOS AFROPINDORÂMICOS PARA PENSAR O	SOARES, Wesley Azevedo Lobo; BASTOS, Daniele	UFC; IFCE	afropindorâmico/afropindorâmicos; afro pindoramic; afropindoramic, afropindorâmica/afropindorâmicas, afro-brasileira, afrodiáspóricos,	Artigo

ENSINO DE ARTE NO BRASIL ATUAL	Teotônio Gomes		afrofuturisticamente, afro-brasileiros, afrocentrado , afrobrasilidade	
CHEGOU DONA MARIANA! A PRINCESA TURCA DO TAMBOR DE MINA DO TERREIRO PARA A ESCOLA: IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DISCIPLINA ARTES VISUAIS.	SANTIAGO, Sandra Natasha da Paixão	UFPA	prefixos e ênfase nos termos afro-brasileira/afro brazilian; afro-brasileiras; afro-religiosa, afro-ásia.	Artigo
CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO.	SANTOS, Edvaldo de Souza; PERINI, Janine Alessandra	IEMA; UFMA	prefixos e ênfase nos termos afro, afro-brasileira, afro-brasileiro, afro-brasileiros	Artigo
DIA INTERNACIONAL DA MULHER NEGRA, LATINO-AMERICANA E CARIBENHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AÇÕES FORMATIVAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UFPE	ASSUNÇÃO, Isaac de Souza	PPGECI/UFPRPE	prefixos e ênfase nos termos afro-brasileiros e afro-brasileira.	Resumo Simples
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ARTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE REGÊNCIAS COM A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA	SILVA, Eliú Damasceno Corrêa; ASSUNÇÃO, Isaac de Souza.	UFPE/UFPRPE	prefixos e ênfase nos termos afro-brasileira, afro-contação, afro-brasileiro	Resumo Simples

VISIBILIZANDO MULHERES NEGRAS E SUAS LUTAS				
FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS(OS) PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ARTE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	LOMBARDI, Lucia; BOLOGNA, Paula	UFSCar; Escola Portal	prefixos e ênfase nos termos afro-brasileira/afro-brazilian; afro-brasileiras; afro-brasileiro; afrodescendentes	Artigo
KALEMBA: ENTRECruzamento DE MEMÓRIAS DO CHÃO DO TERREIRO E OS SABERES AFRODIASPÓRICOS EM DANÇA	SANTOS, Carolina Luisa Bastos	PPGDANÇA/UFBA	prefixos e ênfase nos termos afro-brasileiras; afrodiaspórica/afrodiaspóricas, afrodiaspórico; afroreferenciada	Resumo Expandido
NARRATIVAS VISUAIS E LITERÁRIAS: FORTALECENDO O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES AFRODESCENDENTES	EUFRASIO, Janaina Martins de Souza	PROF-ARTES/ UDESC	prefixos e ênfase nos termos afrodescendente, afrodescendentes/ afro descents, afro-brasileira, afro-brasileiros/ afro-brazilian	Artigo

Fonte: A autora, dez. 2024 (**grifo nosso**).

Por fim, a análise realizada nos anais da CONFAEB do ano de 2023 demonstra que os termos afroreferenciada e afrocentrado, variantes dos conceitos/fundamentos da afrorreferência e afrocentricidade, são aplicados em um ensino de Arte Integrada, conforme prevê a BNCC (2018), de acordo com a ordem de aparição na Tabela 3. Tendo em consideração a leitura dos textos destacados em suas categorias, nenhum deles apresenta a afrocentricidade e/ou a afrorreferência como conceito/fundamento definido em suas pesquisas; limitam-se a apresentar o significado dos termos, mencionando referenciais como Noguera (2010, 2014, 2015).

Esses levantamentos realizados não foram aplicados com o intuito de apresentar uma resposta sobre a ausência de fundamentos e referenciais para orientações do ensino das Artes, em especial, o das Artes Visuais, mas para promover as seguintes reflexões: quais são os

referenciais teóricos e fundamentos que orientam os docentes, em especial, os de ensino das Artes Visuais, para a aplicabilidade dos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência?

O uso do prefixo *afro* supre a aplicabilidade dos conceitos apresentados, bem como seu repertório teórico-fundamental? Ainda que os conceitos/fundamentos de relevância para essa pesquisa não tenham se manifestado em quase 95% do material investigado, quais as chances de as propostas apresentadas sem os fundamentos em questão gerarem reflexões aos discentes da EB e aos próprios docentes que formulam as atividades e práticas pedagógicas para uma educação antirracista? O cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº11.645/08 é suprido com essas possibilidades propostas para o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras?

Por fim, as provocações anteriores nos mobilizam para pensar o ensino em outras perspectivas e, principalmente, se estamos alcançando melhorias por meio das práticas e das pesquisas. Gomes (2012) nos diz que “a descolonização³⁹ do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (p. 107, 2012), e algo novo implica outras perspectivas, que são possíveis para o ensino das Artes Visuais, conforme vem sendo demonstrado neste estudo. Por isso, superar as perspectivas eurocêntricas que no que tange ao ensino das Artes Visuais é e será sempre o desafio daquelas/daqueles que prezam por um currículo cada vez mais diverso e democrático em suas produções e representações.

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, p.107, 2012).

³⁹ Iniciei a referência a GOMES (2012) a partir desse trecho por considerar que toda a pesquisa desenvolvida até então possui um processo de desconstrução e reconstrução de percepções para o ensino das Artes Visuais relacionado aos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência como temas da pesquisa.

5. O PRODUTO EDUCACIONAL – ARTE UBUNTU

O Produto educacional tem como inspiração o material didático “A Cor da Cultura” (SEPPPIR, 2004) e a centelha investigativa do processo de mapear artistas negras/negros contemporâneos – estudados anteriormente ao ingresso do Mestrado Profissional – que possam inspirar as/os estudantes da educação básica para suas próprias representatividades étnico-raciais.

No ano de 2020, durante a pandemia da COVID-19, fui convidada para realizar uma *live* junto a uma colega de equipe a fim de apresentar a temática da Tropicália nos espaços do Rio de Janeiro. Após a participação bem-sucedida, dei continuidade às *lives* iniciadas na rede social *Instagram* para a promoção de artistas visuais negras/negros frente seus saberes e fazeres no cenário nacional contemporâneo. Em seu primeiro ano de atividade, o *Instagram* com perfil @profnatconvida realizou mais de dez *lives* com artistas de diversas categorias, a saber: música, confeitaria, gestores/produtores culturais.

No ano de 2021, a concentração de *lives* manteve o princípio de seleção de artistas visuais de modalidades distintas para que os referenciais artísticos e de produção estética afrocentrada gerasse maior repercussão na rede social. É importante dizer que a rede social (*Instagram*) está sendo mantida por mim, que a idealizei. Quando não há entrevistas, há o compartilhamento de demais artistas visuais que possuem características que ressaltem os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e/ou afrorreferenciados nos seus trabalhos artísticos. Entre os anos de 2022 e 2023, houve poucas/os entrevistadas/os, definindo o programa como mensal e/ou quinzenal, dependendo da disponibilidade de suas convidadas/seus convidados.

Essa experiência anterior levou à elaboração do Produto Educacional **ARTE UBUNTU** com o objetivo fundamental de contribuir com as aulas de professores de Artes Visuais com alternativas didáticas para um ensino das Artes Visuais afrocentrado. O Catálogo Digital apresenta uma breve contextualização de artistas negras/negros difundidas/os nas entrevistas do *Instagram* @profnatconvida. As entrevistas no *Instagram* promoveram diálogos que possibilitaram debates promissores voltados à arte afrocentrada e/ou afrorreferenciada.

Do total de dezoito entrevistas, foram selecionadas quatro para a organização do Produto Educacional **ARTE UBUNTU**. O PE elenca artistas visuais negras/negros, a fim de destacar suas narrativas individuais a partir de seus processos e seus suportes artísticos, além das vivências autorais cotidianas. A proposta pedagógica do PE é de também reunir a breve

biografia desses artistas contemporâneos articulada com seus trabalhos visuais sob os vieses conceituais e as perspectivas artísticas da afrocentricidade.

O PE é um Catálogo Digital elaborado para docentes da Educação Básica que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O material pedagógico traz novas possibilidades para o ensino das Artes Visuais com referenciais artísticos afrorreferenciados, aprofundando debates sobre o ensino afrocentrado por meio das relações étnico-raciais no combate às vertentes do racismo social.

Um dos referenciais para contextualizar a ideia principal Produto Educacional é Gabriel Kaplún (2003), que compartilha a perspectiva de que

O material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, **algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado**, isto é, **experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido**: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc. (KAPLÚN, 2003, p. 46, grifo nosso).

É preciso considerar que o material educativo desenvolvido está direcionado ao público de professoras/es atuantes da rede privada e/ou pública que, por intermédio de suas participações no questionário aplicado, apontam a dificuldade de encontrarem Produtos educacionais que tenham uma abordagem afrocentrada. Com a obrigatoriedade de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, os recursos midiáticos, visuais e textuais disponíveis não são necessariamente considerados recursos didáticos suficientes para planejamentos e atividades realizadas no cotidiano escolar. Como balizado no capítulo 4.2 desta dissertação⁴⁰, as respostas apresentadas das/os docentes entrevistados esboçam a insuficiência de recursos disponíveis para ministrarem suas atividades em sala de aula.

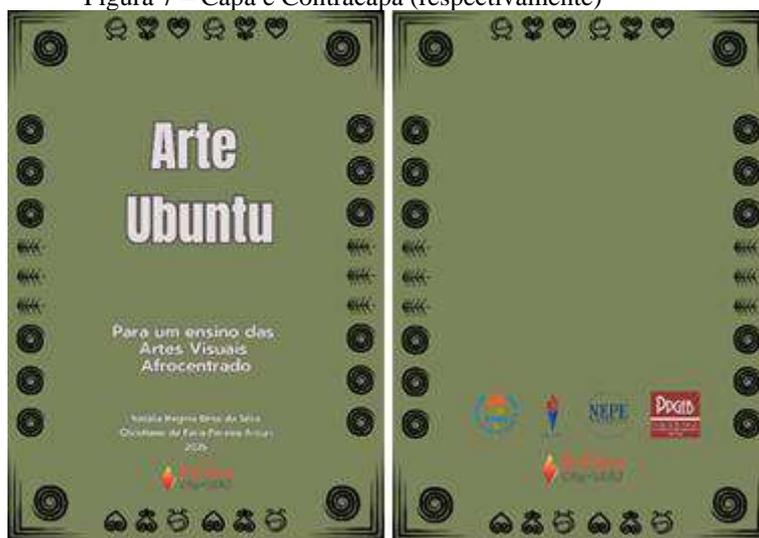
O propósito fundamental do PE é possibilitar que docentes de Artes Visuais impulsionem seus referenciais artísticos a partir de um repertório artístico local, contemplando outras perspectivas para se compreender a arte contemporânea embasada nos conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência. Além disso, desconstruir a ideia de estranhamento ou de indiferença na comunidade escolar como um todo para que essas/esses professoras/es consigam aplicar esse recurso mais habitualmente em suas propostas e práticas de ensino na EB, em especial nos AFEF (Anos Finais de Ensino Fundamental).

⁴⁰ Análise dos resultados da pesquisa; conferir p. 61 e 62 desta dissertação.

5.1 Apresentação do Produto Educacional

A diagramação do PE desenvolvido tem como embasamento o *layout* pesquisado em demais materiais didáticos desenvolvidos para a EB, em especial, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os primeiros elementos visuais a serem destacados são a capa e a contracapa do Catálogo digital (Figura 7) que têm uma organização geometrizada como forma de representar a padronagem de símbolos africanos e afrobrasileiros recursivos nas obras dos artistas do Catálogo.

Figura 7 – Capa e Contracapa (respectivamente)



Fonte: A autora, mar. 2025.

Os símbolos da capa são compostos por signos gráficos lineares e por adinkras conhecidas com *Sankofa* (Figura 8), em suas três representações gráficas, aplicadas como linhas de borda da capa e da contracapa, de forma simples, pois foram escolhidas para promover a relação entre o significado das *Sankofas* e a promoção de um ensino afrocentrado. As *Sankofas* carregam o significado de que “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (GÁ; NASCIMENTO, 2009, p. 40), ou seja, preza pelo aprendizado das/com as experiências passadas para pensar a construção do presente e os objetivos do futuro.

Figura 8 – Sankofas, em suas variáveis iconográficas.



Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Essa informação sobre a diagramação do produto com símbolos afroreferenciados é relevante para difundir símbolos artísticos, técnicas e produções afrocentrados. Os símbolos étnicos usados na construção das folhas internas (Figura 9), que seguem um padrão para compor o catálogo digital, foram escolhidos por serem desenvolvidos com elementos visuais primordiais (ponto e linha). A escolha por tais elementos não está relacionada com a representações de grupos étnico-raciais específicos, caso tivessem, seriam destacados seus referenciais teóricos definindo suas utilizações, como foi feito anteriormente com o uso das *Sankofas* e suas variáveis.

Figura 9– Modelo I de folhas internas



Fonte: A autora, mar. 2025.

Figura 10 – Modelo II de folhas internas do Produto Educacional Arte Ubuntu.



Fonte: A autora, mar. 2025.

Nas folhas internas (Figura 10) do capítulo intitulado “Artistas Afroreferenciadas/os”, a diagramação muda. As fotos apresentadas em formato circular prezam pelo princípio da circularidade⁴¹, apresentado no material “A Cor da Cultura”, que serviu como base de inspiração para esta autora ao apresentar o capítulo sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, definidos por Azoilda Loretto da Trindade (2005) como fundamentos a serem aplicados nas práticas cotidianas para a Educação Infantil e de Anos Iniciais. Adaptando esses princípios, utilizo alguns dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros em minhas práticas pedagógicas e em produções visuais de diagramação para a preservação do conceito, além de expandir as possibilidades de uso de imagens nesse formato.

⁴¹ A circularidade remete à roda que tem um significado muito grande; é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira. (TRINDADE, 2005).

Figura 11 – Folha de divisão de capítulos do Produto Educacional **Arte Ubuntu**.



Fonte: A autora, mar. 2025.

A escolha por uma folha de divisão de capítulos (Figura 11) padronizada, com um título e as bordas respeitando a padronagem da capa, provoca uma pausa entre capítulos para que a leitora/o leitor que não está familiarizada/o com os fundamentos apresentados no Produto façam uma pausa entre os capítulos demarcados. O tom terroso, o espaçamento entre capítulos (para absorção e assimilação dos conteúdos) está alinhado com a paleta cromática que faz representação ao Orixá Irôco/Irôko/Ìròkò⁴²(Figura 12), que representa o tempo⁴³, a sabedoria no Candomblé da nação Queto/Ketu⁴⁴.

⁴² As primeiras escrita e pronúncia em português; a última escrita em iorubá.

⁴³ Significado retirado da reportagem “Exposição preserva a memória e a natureza do orixá Iroko”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/exposicao-preserva-a-memoria-e-a-natureza-do-orixa-iroko/#:~:text=Iroko%20%C3%A9%20uma%20%C3%A1rvore%2C%20um.hist%C3%B3ria%20de%20toda%20a%20humanidade.%E2%80%9D> Acesso em: 12 fev. 2025.

⁴⁴ Candomblé Ketu (pronuncia-se Queto) é a maior e a mais popular “nação” do Candomblé, uma das religiões afro-brasileiras. No início do século XIX, as etnias africanas eram separadas por confrarias da Igreja Católica na região de Salvador, Bahia. Entre os escravos pertencentes ao grupo dos Nagôs, estavam os Yoruba (Iorubá). Suas crenças e rituais são parecidos com os de outras nações do Candomblé em termos gerais, mas diferentes em quase todos os detalhes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/candomble-ketu/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Figura 12 – Ilustração de Irôko.



Disponível em: <http://br.pinterest.com/pin/686306430703982455/>
 Acesso em: 12 fev. 2025.

Durante toda a pesquisa apresentada, a centralidade da pessoa negra é fundamental. A construção estética desse Produto educacional obteve esse resultado, pois esta autora trouxe símbolos da nação na qual é iniciada⁴⁵, e são essas imagens que asseguram os princípios de aprendizagem, processos e, principalmente, de que o conhecimento está em todos os espaços, inclusive nos terreiros e demais espaços sagrados.

A escolha de disseminar esses saberes é subjetiva, e a escolha por fazer isso de forma responsável, comprometida com os princípios e fundamentos apresentados é um caminho para reafirmar o compromisso com o combate ao racismo epistemológico, religioso e estrutural – além da promoção de um ensino das Artes Visuais antirracista que reforça o que já foi dito anteriormente. Em terreiros de candomblé, sabe-se que o aprendizado é fluido e ilimitado; o uso desses saberes deve ser conduzido de forma ética e imparcial na aplicabilidade no contexto escolar. Não se trata de priorizar um único fundamento para a aprendizagem, mas de identificar onde e como outros espaços (religiosos ou não) podem contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem, já que os caminhos para o estudo são múltiplos e diversos.

O Produto desenvolvido conta com um total de 45 páginas, considerando capa e contracapa – além das subdivisões temáticas em 8 partes, sendo:

⁴⁵ Iniciada ou ser iniciada é um rito de passagem que representa um “*renascimento*” que ocorre dentro das nações do Candomblé. A iniciação no candomblé é chamada de “Feitura” e podem-se usar os termos “Feita/o”, “Ser feita/o no Orixá” ou “Ser feita/o no Santo” de maneira popular para definir sua vivência nesse ritual.

- 1) Introdução: contextualiza a origem e desenvolvimento do PE desenvolvido, além de citar os fundamentos da afrorreferência e da afrocentricidade como bases para o ensino. A Figura 13 mostra os objetivos principais do Catálogo digital e os processos de confecção desse Produto;



Fonte: A autora, mar.2025.

- 2) Artistas afrorreferenciadas/os: As/Os artistas aqui apresentadas/os fazem parte do grupo de entrevistadas/entrevistados do *Instagram* @profnatconvida. Solicitei às/aos artistas que enviassem duas imagens, uma para compor sua biografia e a outra para a produção de suas práticas pedagógicas, além dos textos correspondentes às imagens solicitadas. Na Figura 14, consideram-se as apresentações das/dos artistas em ordem alfabética:

Figura 14 - Artistas Afroreferenciadas/os e suas apresentações no Produto Educacional **Arte Ubuntu**.



Fonte: A autora, mar. 2025.

- 3) A arte afrocentrada para os Anos Finais: capítulo em que se apresenta o contexto da afrocentricidade e indica como as produções de artistas negras/os contribuem sendo referências culturais e estéticas para o ensino das Artes Visuais (Figura 15); também orienta professoras/es atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental para a execução das atividades a partir dos referenciais artísticos afrocentrados e a exibição das produções realizadas por estudantes, considerando o fundamento da circularidade.

Figura 15 - A Arte Afrocentrada para os Anos Finais no Produto Educacional Arte Ubuntu.



Fonte: A autora, mar. 2025.

- 4) Metodologia: propostas pedagógicas a partir das obras das/dos artistas visuais em destaque para a aplicabilidade de um ensino de Artes afrocentrado, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências de estudantes do AFEF. A indicação de recursos materiais e das etapas metodológicas pode ser modificada de acordo com as condições espaciais e materiais as quais as/os professores possuem em seus campos de atuação. A Figura 16 demonstra 4 atividades propostas a partir de quatro dos cinco artistas afrorreferenciadas/os apresentados anteriormente no PE.

Figura 16 - Metodologia no Produto Educacional Arte Ubuntu.



Fonte: A autora, mar. 2025.

5) Glossário ilustrado: Um guia que dispõe os significados (por meio de textos e imagens) de termos não convencionais apresentados ao longo do Catálogo Digital. Na Figura 17, é importante destacar que as imagens que compõem essa parte do

Produto Educacional foram retiradas de diversos sites, referenciados no próprio Catálogo Digital.

Figura 17 - Glossário ilustrado no Produto Educacional **Arte Ubuntu**



Fonte: A autora, mar. 2025.

6) Referências: na Figura 18, organizamos os indicativos das/dos autores que contribuíram com suas gnosês para a fundamentação teórica do PE desenvolvido, e os *sites* de algumas referências que compõem o capítulo Glossário foram retiradas.

Figura 18- Referências no Produto Educacional **Arte Ubuntu**.



Fonte: A autora, mar. 2025.

- 7) Autoras: breve apresentação das responsáveis pela criação do PE. Como mostra a Figura 19, neste capítulo foram compartilhadas as informações e as imagens das autoras como nome completo, funções, currículo Lattes, *e-mails* e *links* de suas redes sociais onde possuem seus projetos educacionais de maior relevância.

Figura 19 - Autoras do Produto Educacional Arte Ubuntu.



Fonte: A autora, mar. 2025.

Como destaque de alguns referenciais teóricos importantes para a descrição da metodologia do Produto Educacional, Kaplún (2003) define três pilares como essenciais para a construção dos Materiais/Produtos Educacionais: os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional. O eixo conceitual se refere aos conteúdos, isto é, à seleção e à organização; o eixo pedagógico considera uma análise dos destinatários da mensagem, propondo identificar suas ideias construtoras e os possíveis conflitos conceituais que possam provocar; por fim, o eixo comunicacional propõe, por intermédio de algum tipo de figura retórica ou poética, um modo concreto de relação com os destinatários (KAPLÚN, 2003, p.60). O autor não desconsidera que eles estejam relacionados, porém sugere que o pedagógico seja o pilar para que os outros dois estejam alinhados.

A fim de facilitar a visualização sobre a divisão de cada capítulo do Produto Educacional, utilizaram-se as imagens em tamanho reduzido para que as/os leitores compreendam os processos de organização do material desenvolvido. Para melhor visualização do Catálogo Digital, está disponível o acesso na Figura 20, pelo QR Code indicado:

Figura 20 - Catálogo Digital Arte Ubuntu



Fonte: A autora, mar. 2025.

5.2 Metodologia do Produto Educacional

A metodologia escolhida para a concretização do Produto Educacional é o estudo de caso das entrevistas concedidas no *Instagram* @profnatconvida, destacando-se a relação das produções das/dos artistas visuais com os temas geradores das instituições onde atuo na Educação Básica. Todas as/todos os artistas que foram selecionadas/os para compor esse Catálogo Digital possuem produções artísticas que contemplam o currículo temático que valoriza a Arte brasileira e suas diversidades.

Diversidade aqui deve ser compreendida considerando as técnicas e modalidades artísticas usadas pelas/pelos artistas apresentadas/os na metodologia, bem como seus referenciais e perspectivas. As especificações estarão descritas ao longo do subcapítulo 5.3, onde relatamos a aplicação das atividades e seus processos em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A seleção das/dos artistas para o Catálogo Digital teve como base as estatísticas apontadas pela rede social *Instagram*, ou seja, a partir do número de visualizações, comentários feitos e interações (Figura 21, próxima página) durante a *live* de que as convidadas/os convidados participavam, além disso, a relação de impacto que esses artistas tendem a proporcionar a seu público na rede social.

Figura 21 – *Printscreen* da live realizada com Yasmin Ferreira (@arteprayaya).



Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CTfyDA7pCOZ/>

Acesso 12 fev. 2025.

O convite às/aos artistas participantes foi feito de forma direta, por meio do *direct*, um espaço de troca de mensagens dentro do Instagram, no qual mensagens podem ser trocadas entre usuários do aplicativo. Em diálogo com as/os artistas e após a troca de telefones e/ou de e-mails, agenda-se uma conversa para que possam ser feitos os primeiros levantamentos sobre a/o artista. As informações consideradas relevantes são nome artístico, o *link* de todas as redes onde esse artista expõe suas produções; uma breve biografia desenvolvida pela própria artista/pelo próprio artista e um breve roteiro de como a entrevista iria ocorrer. O roteiro da entrevista é dividido em cinco etapas:

- 1) a fala de apresentação da autora que descreve um pouco do projeto de promoção e visibilidade das/dos artistas negras/negros no espaço remoto, considerando o tempo máximo de 3 minutos;
- 2) a apresentação da/do artista por ela mesma/ele mesmo de forma livre, no tempo de 5 minutos;
- 3) a sequência de perguntas sobre os trabalhos desenvolvidos, suas principais motivações e inspirações para suas produções; como começou; onde está e o que pretende com a sua carreira artística, no tempo de 20 minutos;
- 4) os projetos que estão em desenvolvimento; essa etapa era feita no formato bate-papo, e a durabilidade chegava a ser de 15 a 20 minutos;

- 5) No encerramento da *live* constam o agradecimento de participação, um convite e um agradecimento ao público.

Durante a *live*, a interação do público também é notória. Pelo aplicativo, é possível realizar perguntas em tempo real e expor reações com os *emojis* disponíveis. Essas condições interativas mantêm a/o artista com uma relação direta com aqueles presentes durante a *live*, ou seja, há a integração das pessoas de forma simultânea à entrevista.

A *live* pode ser acessada sempre que for de interesse das/dos espectadores, basta que a pessoa que tenha o aplicativo da rede social *Instagram* instalada em seu aparelho *smartphone* seja cadastrada na plataforma. Ao assistir à *live* que fica gravada no aplicativo, o/a espectador/a também pode interagir com curtidas e comentários sobre o conteúdo, favorecendo qualquer pessoa, de qualquer lugar, interessada em deixar seus comentários enquanto assiste às *lives*.

Atualmente, no *Instagram* @profnatconvida, existem 18 entrevistas disponíveis, sendo a última realizada no dia 31/08/2023, com o professor, fotógrafo e artista visual Ruberli Ângelo. Desde então, tenho buscado caminhos para retomar os processos de entrevista e de convites a outras/outros artistas negras/negros para que as entrevistas voltem a ser constantes na rede.⁴⁶

5.3 Os saberes e fazeres da arte afrocentrada para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Neste subcapítulo, iremos apresentar a aplicabilidade do Produto Educacional desenvolvido através desta pesquisa com a finalidade de promover outros caminhos para a introdução de artistas afroreferenciados nos espaços formais de ensino, em especial o das Artes Visuais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Conforme a autora mencionou, ao basear-se nas ideias de Kaplún (2003) para contextualizar as etapas do processo de aplicação do Produto Educacional, vamos considerar três conceitos essenciais, explicados anteriormente: o contexto em que o PE foi aplicado (inclui a apresentação da organização da equipe de Artes da instituição); os currículos para a metodologia do produto; a descrição das propostas desenvolvidas, considerando a cronologia das práticas exercidas entre os anos de 2022 e 2024.

A instituição que atuo é da rede privada de ensino, isto é, uma rede de escolas na qual trabalho em duas unidades, uma localizada na zona norte e a outra na zona oeste do município

⁴⁶ Há um desejo de expandir a rede: estuda-se a possibilidade de construção de um canal na plataforma *YouTube* do projeto @Prof^o.NatConvida para que as propostas das entrevistas apresentem um caráter mais profissional, permitindo a criação de um repertório de artistas afrocentradas/os e/ou afroreferenciadas/os de outras regiões, contemplando a diversidade artística-cultural nacional e internacionalmente.

do Rio de Janeiro. As unidades seguem um perfil tradicional, combinando tradição com inovações no ensino para garantir uma formação acadêmica sólida e atual. Comprometem-se em estar à frente do seu tempo, com uma base humanista conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Desde o ano de 2024, assumi o cargo da Coordenação de Disciplina da Equipe de Artes, composta por 5 professores de Artes Visuais, 4 professores de Música e 4 professores de Teatro, a maior parte das/dos professores atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Iremos concentrar nosso relato na equipe de Artes Visuais, na qual atuo como docente, para compreender como esse currículo é construído.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a estrutura curricular adotada é a ementa, isto é, um documento que reúne os assuntos e os conteúdos descritivos abordados para a aplicação das propostas pedagógicas. Em equipe, as/os professoras de Artes Visuais se reúnem para pensar e compartilhar suas propostas; definir artistas e obras que serão usados para a aplicação das propostas, de acordo com os conteúdos indicados; além de definir seus planejamentos individuais, de acordo com esse diálogo.

Nessa equipe, a autonomia das práticas pedagógicas é comum, pois, assim, assegura-se o tipo de trabalho personalizado pelas/pelos professoras/es, considerando suas experiências, expectativas e desenvoltura no processo de ensino e aprendizagem das turmas. Na Tabela 5, serão apresentados os conteúdos de cada uma das séries que experienciam as aulas de Artes Visuais e *Project Thinking*⁴⁷, disciplinas nas quais as/os professoras/es de Artes Visuais acabam atuando como docentes, respectivamente.

⁴⁷ *Project Thinking* (em tradução livre, Projeto Pensante/Pensando) é a disciplina que, na instituição onde trabalho, foi desenvolvida para que as/os estudantes possam desenvolver projetos artísticos que possibilitem a criação de suas resoluções e perspectivas por meio da metodologia ativa ABP (Abordagem baseada em Projetos). A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa construída sobre atividades de aprendizagem e tarefas contextualizadas que trazem desafios para as/os estudantes resolverem.

Disponível em: http://lte.ce.ufrn.br/prometeu/revistas/revista_2020/6.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

Tabela 5 - Componentes curriculares, entre 2022 e 2024, das turmas em que a autora atua.

Série/ Segmento	Conteúdos	Bimestre/ Mês e Ano
9º ano/ AFEF	O design e o processo de criação; Projeto Reescola – o que queremos para a escola?; Criação colaborativa para um pré-projeto.	2º e 3º/ jul. e ago. 2022
6º ano/ AFEF	Arte, ancestralidade e memória: as raízes da nossa arte e da nossa cultura.	2º/ abr. 2024
9º ano/ AFEF	Aprendizagem investigativa: o que eu quero aprender?; Produção editorial independente – Zine.	1º/ abr. 2024
9º ano/ AFEF	Manifesto sobre o Projeto Reescola – o que queremos para escola?; Apresentação de projeto final: colocando as soluções – apresentação para banca	4º/ out. e nov. 2024

Fonte: A autora, fev. 2025.

É importante destacar duas informações sobre essa tabela: ela está se referindo às turmas nas quais o produto foi aplicado, considerando que a escolha por mais turmas de 9º ano em relação ao 6º ano é o aproveitamento do tempo de aula. Como na disciplina *Project Thinking*, as turmas possuem dois tempos de aula geminados (ou seja, um após o outro), as propostas possuem mais coerência em seus desenvolvimentos para que assim se possam acompanhar as/os estudantes em suas produções artísticas e individuais com mais qualidade de tempo.

Até aqui, podemos perceber que, ao trazermos a referência de Kaplún (2003), estabelecemos, com as informações anteriores, os eixos pedagógico e conceitual, descrevendo os processos pelos quais a Equipe de Artes, em específico, recorre para pensar seu currículo. Porém, o eixo comunicacional se dará com as representações ilustradas da aplicação das metodologias, com as turmas relacionadas na Tabela 5 (anterior), respeitando a mesma sequência organizacional definida por ela.

No primeiro resultado das práticas pedagógicas aplicadas, intitulado “Simbologias africanas e/ou afro-brasileiras a partir do trabalho “Exú” (série “Exú e o Mundo)⁴⁸, 2022 de Ismael David”, a autora relata a experiência da criação das placas de sinalização com as turmas de 9º ano, no ano de 2022.

Após organizar a turma em semicírculo para a apresentação do artista visual Ismael David, foi reproduzida a música “O Meu Lugar”⁴⁹, do sambista e compositor Arlindo Cruz. Em

⁴⁸ A palavra “Exu” não possui acento gráfico. O nome da obra do artista sim, por uma questão pessoal do artista.

⁴⁹ O Meu Lugar – Arlindo Cruz (CD *Sambista Perfeito*, 2005).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2zVEg3tW_ic. Acesso em: 17 fev. 2025.

seguida, exibiu-se a Figura 22 (abaixo), da placa “Exú”, exposta sobre a placa de identificação da estação de trem do bairro Madureira, local onde reside o artista. Comentários pejorativos como “símbolo do demônio” e “coisa do diabo” surgiram no primeiro momento.

Figura 22- Intervenção com o trabalho "Exú", de Ismael David, na placa localizada na estação de trem de Madureira.



Fonte: *Instagram* @mael_artista.

Em seguida, estudantes que se identificam com as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras foram trazendo reflexões sobre o símbolo do tridente na placa, como “Exu é caminho, movimento e constância”, e a escuta das/dos outros estudantes sobre a desconstrução da imagem exibida ocorreu nas trocas realizadas entre eles.

A partir da Afroreferência sobre símbolos e signos, as turmas foram orientadas para criar placas de sinalização (Figura 23) com a representação de símbolos linguísticos que pudessem transmitir uma mensagem para aqueles que estão em trânsito. Essa provocação parte da representação do orixá Exu, como um dos estudantes descreveu, e com a provocação proporcionada pela instalação de Ismael David: ocupar um lugar de trânsito (Figura 24) com uma placa que convida a leitora/o leitor a refletir sobre a representação simbólica do movimento.

Figura 23 - Estudantes do 9º ano em processo de criação das suas placas.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24 - Placas desenvolvidas por estudantes do 9º ano.

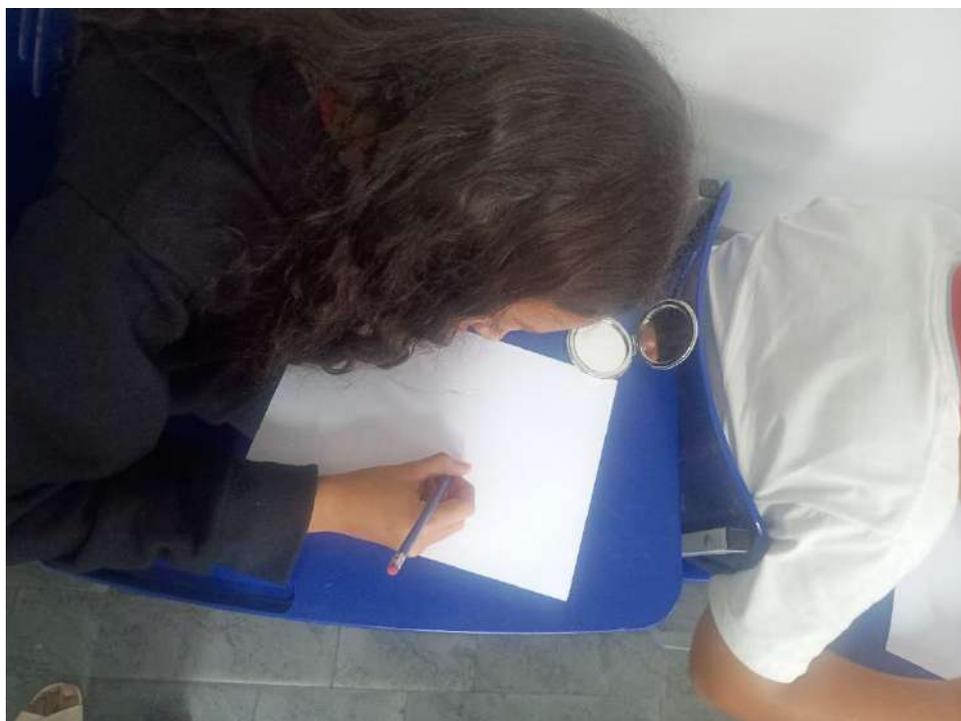


Fonte: Acervo pessoal.

Nas turmas de sexto ano referentes ao ano letivo de 2024, com a proposta dos “Autorretratos individuais, a partir do trabalho “Grilzzz”, 2023 de Yaya Ferreira”, sugeri que as/os estudantes criassem seus autorretratos sob a perspectiva de como eles se veem, para além das imagens refletidas em espelhos e telas (Figura 25). Ao apresentar as obras da artista Yaya Ferreira, a princípio, algumas resistências surgiram quanto à forma de se autorretratar. Mas, ao analisarem as obras por mais tempo e questionarem o fato de a série “Grilzzz” apresentar elementos estéticos de empoderamento e de uma cultura de entretenimento, as/os estudantes captaram a partir do desenvolvimento de seus autorretratos (Figura 26) que essa idealização de ser quem se é também está relacionada ao que é consumido, referenciado.

Por isso, o estranhamento inicial não foi fator de impedimento para que se autorretratassem, mas, sim, repensassem as formas de se autorretratar, compreendendo que essa proposta não está vinculada à ideia de um desenho realista esteticamente, mas que engloba questões macros como influências, habilidades e referências em torno delas/deles nesse processo de produzir suas próprias imagens (Figura 27).

Figura 25 - Estudante usa um espelho para realizar o esboço de seu autorretrato.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 26 - Turma de 6º ano realizando autorretrato baseando-se nas obras de Yaya Ferreira



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 27 - Formas de expor os autorretratos na sala de aula



Fonte: acervo pessoal.

Na metodologia seguinte, “Fanzines a partir do trabalho “Panteras Prateados”, 2024 de STÉFF - Orientação de dobradura do Fanzine”, percebemos que a partir da proposta da Tabela 5, implementação da produção editorial independente – Zine, aproximaram-se as linguagens do Zine e da História em Quadrinhos ao trabalho de STÉFF MBS como uma artista visual independente. Destacamos que a artista STÉFF MBS, em sua entrevista para o *Instagram* @profnatconvida⁵⁰, sinaliza que artistas afrorreferenciados nas modalidades HQ não são comuns, por isso a necessidade de relacionar as modalidades à construção de um Zine inspirado nos modelos das Histórias em Quadrinhos da artista afrorreferenciada STÉFF MBS.

Ao apresentar os trabalhos da artista em sala de aula, não houve estranhamento sobre a técnica de desenho utilizada por ela, pelo contrário, houve identificação e bastante interesse por parte das/dos estudantes sobre como a autora desenvolvia suas habilidades e técnicas (Figuras 28 e 29). O interessante de afrorreferenciar essa artista foi considerar o processo de um trabalho independente como foco para o desenvolvimento do Zine.

Transformar um tema em Zine, escolhido pela professora, é algo que requer roteiro e etapas. Na Metodologia desta pesquisa, consideramos o capítulo do PE que define um tipo de dobradura para a diagramação do Zine que também necessita de um roteiro, sendo assim, foram usadas as seguintes orientações para a realização desse produto artístico:

- 1) Após a execução da dobradura modelo livreto (ver Figura 16), dividir o Zine nas seguintes etapas: capa e contracapa; paginar, internamente de 1 a 6 todas as folhas do miolo;
- 2) Nas páginas 1 e 2, apresentar o tema abordado para a construção do Zine;
- 3) Nas páginas 3 e 4, apresentar o contexto do tema, suas causas e consequências;
- 4) Nas páginas 5 e 6, apresentar a finalidade do tema, o que ele significa e como pode contribuir para a perspectiva da leitora/do leitor do Zine.

As orientações quanto ao uso de ilustrações, textos, gráficos, entre outros fatores, era ilimitada, desde que esses elementos não destoassem do tema desenvolvido para aquele Zine. Nenhuma das turmas em que essa metodologia foi aplicada considerou a possibilidade de reproduzir suas matrizes. Apoiaram a ideia de criar um objeto expositivo, como uma biblioteca de zines, com o objetivo de beneficiar as futuras turmas e disponibilizar esses produtos para transmitir informações à comunidade escolar (Figura 30).

Figura 28 - Estudantes criando o Zine em duplas.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CEnJu12JUTE/>. Acesso em: 23 fev. 2025



Fonte: acervo pessoal.

Figura 29 - Estudante exibindo os recursos materiais que usa em seu processo de criação do Zine



Fonte: acervo pessoal.

Figura 30 - Caixa de Zine das ODS's, produzida por estudantes do 9º ano, exposta na escola.



Fonte: acervo pessoal.

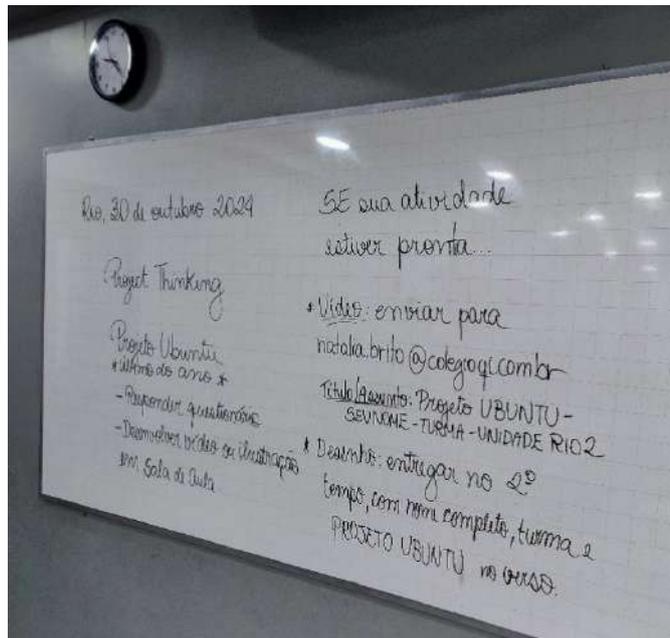
Terminamos esse ciclo das metodologias do Produto Educacional com a atividade “Produção audiovisual a partir do trabalho “Memórias Trançadas”, 2022 de Luane Bento”. A introdução da proposta consistiu na apresentação do curta-metragem “Memórias Trançadas” para as turmas de 9º ano, no período de outubro/novembro de 2024. A exibição do curta gerou comoções positivas junto à turma porque ao longo do vídeo, fala-se sobre as gerações familiares e suas tradições, como uma função/habilidade/competência é passada de uma pessoa para outra e o quão significativo esse processo de aprendizado e continuidade permanece vivo até hoje, principalmente em famílias negras, que é o destaque do filme.

Após a exibição, as/os estudantes tiveram que responder algumas perguntas sobre o curta-metragem, sobre como o filme havia despertado neles motivações ou influências de outras pessoas de seus círculos familiares ou de amizade para se tornarem quem são hoje. A partir dessas perguntas-chave, seriam escolhidos assuntos de relevância para essas/esses estudantes, e eles criariam um vídeo ou apresentariam uma produção autoral (em formato de pintura ou desenho) sobre o assunto escolhido.

Na Figura 31, podemos acompanhar o roteiro estipulado pela autora para os meios de entrega e algumas informações sobre a produção. Na Figura 32, é apresentado o *printscreen* de uma das produções de vídeos realizadas pelas/pelos estudantes entregues para a autora pelo aplicativo *Google Drive*.

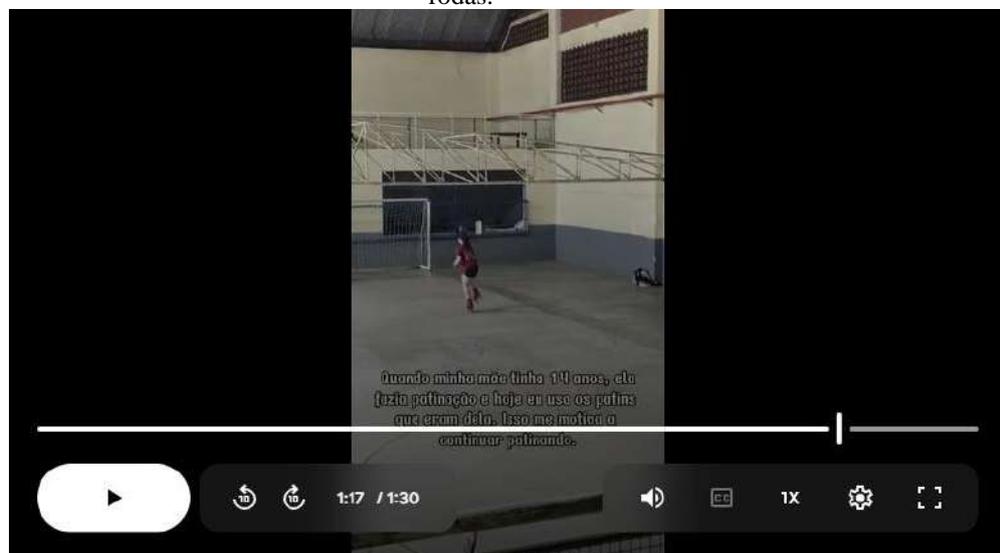
O não acesso às produções audiovisuais das/dos estudantes, integralmente, ocorrem devido à não cessão de direito de imagem. Por isso, a escolha de uma imagem (Figura 32) onde a autora do vídeo não pudesse ser identificada, mas que apresenta a escolha do seu tema como resultado da metodologia aplicada. Nessa imagem, a estudante relata sua relação com a patinação sobre rodas e como esse esporte foi essencial para sua adaptação na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 31 - Quadro com as orientações para produção e entrega das produções do Projeto Ubuntu.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 32 – Trecho do curta-metragem produzido por uma estudante, sobre sua relação com a patinação sobre rodas.



Fonte: Acervo pessoal.

Por fim, a turma de nono ano onde a metodologia foi aplicada optou por realizar a exibição dos curtas produzidos em um dos espaços da sala de aula, a fim de que a turma pudesse contemplar as produções realizadas (Figura 33), além de convidarem funcionários e outras/outros professores da comunidade escolar para prestigiar suas produções.

Figura 33 - Dia da exibição das produções de estudantes do 9º ano no espaço escolar.



Fonte: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem como objetivo fundamental promover a mudança nos saberes e fazeres para o ensino de Artes Visuais nas instituições de Educação Básica. A presença dessa linguagem em instituições formais de ensino, em especial, no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, lócus de pesquisa, representa a resistência dessa linguagem e sua independência nos processos de aprendizagem e ensino para estudantes da Educação Básica.

As Artes Visuais contribuem para que os referenciais culturais afros promovam a legitimação da diversidade dos saberes em um espaço democrático como a escola. É por isso que “seguimos com o desejo de refletir sobre qual compromisso as **Artes Visuais** (grifo nosso), seu ensino e seu currículo assumem com uma sociedade tão desigual como a nossa, construída sob a égide do racismo” (PENHA; ARAÚJO, 2023, p. 53).

Nos primeiros capítulos, foram apresentadas a historicidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que cumprem um “marco no processo de deslocamento epistemológico ao tensionar, em conjunto com seus documentos regulamentadores (BRASIL, 2004a; 2004b), os currículos brasileiros a implementarem ações concretas de valorização, em igual patamar, das matrizes que compõem a sociedade brasileira: indígena, europeia, africana e asiática” (PENHA; ARAÚJO, 2023, p. 55). Nesse capítulo, também há os estudos acerca dos fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva desenvolvidos por Asante (2009) e Noguera (2010, 2014, 2015), em certa medida, uma realidade ocultada tanto para docentes atuantes como para estudantes da Educação Básica.

Desde que as referências não hegemônicas passaram a se destacar na sociedade contemporânea por meio de representações sociais relacionadas a uma representatividade étnico-racial destacada em séries, novelas, programas de televisão, *webseries*, entre outros recursos, percebe-se que há um aumento na busca por afrorreferências por intermédio das/dos artistas visuais negras/negros e de afroperspectivas dos conceitos/fundamentos que coloquem a pessoa negra em primeiro plano. Pensando por uma perspectiva de artistas afrorreferenciadas/os, elas/eles conquistam seus espaços e visibilidade ao marcar presença nas oportunidades ofertadas, o que expande sua rede de trabalho e contempla a diversidade cultural existente, a qual manifesta a necessidade de uma arte mais representativa destacando as diversidades no contexto nacional brasileiro, em especial, na cidade do Rio de Janeiro.

A participação de docentes atuantes da Educação Básica, no ensino das Artes Visuais, por meio de um questionário qualitativo e quantitativo, demonstra que é preciso (e possível) que haja atualizações mais representativas e que ofereçam outras possibilidades para a

construção dos currículos de ensino das Artes Visuais. Com o levantamento dos dados qualitativos, podemos perceber que há divergências e convergências nos processos de formação dessas/desses docentes participantes, bem como suas facilidades e dificuldades para a aplicação de conteúdos em que se destacam as artes africanas, afro-brasileiras e diaspóricas. Outros temas, como o conhecimento das Leis e suas aplicações no contexto educacional, em especial, para o ensino das Artes Visuais, foram abordados, assim como o conhecimento dos conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferências como provedores das pluralidades socioartísticas e culturais. Contudo, as respostas obtidas nos questionários analisados e partilhados no capítulo 4 desta pesquisa nos ajudaram a refletir sobre a necessidade de repensar e ressignificar os caminhos para a formação docente, principalmente no quesito de referenciais para um ensino das Artes Visuais que promova a diversidade étnico-racial; o impacto das produções de materiais/produtos educacionais quando são experienciados no ensino das Artes Visuais; a reação individual das/dos docentes participantes da pesquisa quando implementam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em suas práticas e propostas pedagógicas.

A análise dos levantamentos bibliográficos realizados por Silva (2020) sobre a discussão e a implementação dos fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência, nos faz refletir sobre o quanto a Academia tem repensado suas perspectivas epistemológicas. Candau (2020, p. 681), reforça a questão ao “promover processos de (re)construção de conhecimentos outros como uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares”. A imparcialidade por preferências desse processo deve estar alinhada com o princípio da assecuridade das manifestações não convencionais das artes.

O desenvolvimento do Produto Educacional, um catálogo digital intitulado Arte Ubuntu, tem como objetivo contribuir para a disseminação da estética negra, contemporânea e afrocentrada. Esse projeto também visa responder aos frequentes episódios de epistemicídio de artistas visuais que atuam no mercado de arte e ainda são pouco valorizados no ambiente escolar. Por intermédio de pesquisas e de projetos individuais, buscamos “estimular a capacidade analítica e crítica dos docentes, potencializando sua participação nas investigações realizadas, contribuindo assim para a melhoria da educação, mesmo que em escala micro” (LEITE, 2018, p.338).

O uso de imagens, recursos gráficos e referências à nação Ketu/Queto (local onde esta autora é iniciada nas perspectivas do candomblé, religião de matriz africana/afro-brasileira) para a construção desse Produto Educacional, valida o compromisso de persistir por um ensino

das Arte Visuais afrocentrado para o fim das variantes do racismo de modo a difundir a legitimação e a valorização de saberes e fazeres afro-brasileiros e diaspóricos.

Esta pesquisa amplia, pelo decorrente Produto educacional, a disseminação dos conceitos/fundamentos que asseguram a legitimidade dos processos históricos e sociais vivenciados no Brasil, destacando-se as gnosés não hegemônicas, em especial, as africanas e afro-brasileiras, constituídas nesse território como espaços estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ARCURI, Christiane de Faria Pereira. A Arte como processo identitário: perspectivas decoloniais no ensino. In: Gianne Chagastelles. (Org.). **Ensaio de Imagens - identidades**. 8ed.RJ: Multifoco, 2023, v. 8, p. 221-250.

ARCURI, Christiane de Faria Pereira; MONTERO, Matias Eduardo; SILVA, N. R. B. O currículo escolar como espaço de encontro intercultural: os ensinamentos afro-brasileiros e indígenas. In: LIMA, A. X. (org.) et al. (Org.). XII SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PROPOSTAS. 12ed.Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2023, v. 12, p. 71-80.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Nota sobre uma posição disciplinar. NASCIMENTO, Eliza Larkin (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; p. 93-110.)

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Jan 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília, DF. Mar 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/111645.htm. Acesso em: 18 ago. 2024

CANAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 13-37.

CANAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. - São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, S. F. N. e BONILLA, M. H. S. **Cotidianos escolares e tecnologias digitais móveis: relações, tensões e ressignificações**. Maranhão, ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT16_793.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

DIAS et al, **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, 2018. 267p. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf Acesso em: 04 set. 2024.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v8i3.27465. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 5 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, Rj: Vorazes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KAPLÚN, G. (2003). Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, 46-60.

LEITE, P. S. C. (2018). Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas CIAIQ 2018 - Investigação qualitativa em educação**, 1, 847-856.

MAMEDE, A. (2022). Contrapontos entre o ensino de artes visuais e o currículo sob uma perspectiva decolonial. **Eventos Pedagógicos**, 13(3), 653–674. <https://doi.org/10.30681/reps.v13i3.6423>.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. **Afroperspectividade** – por uma filosofia que descoloniza. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em: 11 set. 2024.

NUTRIÇÃO VISUAL. Rio de Janeiro. 18 dez. 2020. Instagram: @nutricaovisual. Disponível em <https://www.instagram.com/nutricaovisual/>. Acesso em: 10 jan. 2025

PENHA, J. S; ARAÚJO, D. C. de. O ensino de artes e a educação das relações étnico-raciais: contribuições teórico-metodológicas. In. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2- p. 39-59, maio-ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.73674>

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os Produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em**

ciências [recurso eletrônico] / Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. – v. 1, n. 1 (Set.-Dez. 2016-). – Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>.

SEVERO, J. L. R. L. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.19831579.2021v14n1.56411>.

SILVA, Natália Regina Brito da. **Os fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência e seus discursos**. Outras possibilidades para o Ensino das Artes Visuais. 2020. Monografia (Especialização) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em:

<http://www.cp2.g12.br/blog/progppec/files/2020/12/NATALIASILVA2020TCC.pdf>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. Valores Afro-brasileiros na Educação**. Boletim 22. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

TROVÃO, F. F.; SILVA, R. **A arte visual africana e afro-brasileira: visualidades racializadas no ensino de arte**. Visualidades, Goiânia, v. 19, 2022. DOI: 10.5216/v.19.60850. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/60850>. Acesso em: 5 abr. 2024.

ANEXO A – Questionário da pesquisa qualitativa e quantitativa (Google Forms)

Aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 através das Culturas Visuais pautadas nos conceitos/fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência.

Prezada/Prezade/Prezado, seja bem-vindo ao formulário qualitativo e quantitativo, construído pela Profª Natália Regina, para o levantamento de dados acerca da aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e dos conceitos dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência nas práticas pedagógicas do ensino das Artes Visuais na educação básica.

O questionário deve ser devolvido para o e-mail natalia.rbs91@gmail.com

Agradecemos antecipadamente suas contribuições.

2ª seção – Identificação:

- Nome
- E-mail
- Idade
- Curso/Instituição/Cidade e Estado
- Ano de conclusão do curso
- Professor/a de qual rede de ensino?
 - () Pública
 - () Privada
 - () Pública e Privada
 - () Outra: _____
- Leciona para quais séries e quais segmentos?
- E-mail para contato
- Telefone para contato

3ª seção – Sobre seu cotidiano escolar:

- Descreva como é o espaço físico de sua instituição:
- Descreva como é a disponibilidade de materiais de sua instituição:
- Descreva sobre seu público, como são suas turmas:
- Descreva sobre seus maiores desafios em sala de aula:

4ª seção – Sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645:

- Como foi seu primeiro contato com elas?

- Você recorreu a outras formações para aplicar/contextualizar as Leis?

() Não

() Sim

() Talvez

() Outro: _____

- Essas formações foram suficientes para rever/modificar sua prática? Justifique sua resposta.

- Você se sente segura/o em aplicar/contextualizar as Leis em suas práticas/propostas? Justifique sua resposta.

- Quais são os desafios que você encontra ao aplicar/contextualizar as Leis?

5ª seção – Sobre conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência:

- Você já ouviu falar sobre esses conceitos/fundamentos?

() Não

() Sim

() Talvez

() Outro: _____

- A abordagem por essas temáticas, te trouxe algum tipo de estranhamento/desconforto? Justifique sua resposta.

- Você já pensou em aplicar/contextualizar os conceitos/fundamentos em suas práticas/propostas para o ensino das Artes Visuais? Justifique sua resposta.

- Você consome produtos/produções que tenham esses conceitos/fundamentos como princípios?

() Não

() Sim

() Talvez

6ª seção – Sobre recursos materiais com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e/ou nos conceitos/fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência:

- Quais os recursos (a saber: artistas/materiais/produtos) você escolheu para aplicar/contextualizar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645 e/ou os conceitos/fundamentos?

- Como foi o processo de busca por recursos baseados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645 e/ou nos conceitos/fundamentos?

- Como você se sentiu ao descobrir recursos materiais baseados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645 e/ou nos conceitos/fundamentos?

- Qual foi a reação do seu público-alvo, diante dos recursos materiais baseados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645 e/ou nos conceitos/fundamentos?

7ª seção – Após aplicar/contextualizar Leis, contextos, fundamentos...

- Como você definiria os resultados obtidos após aplicar/contextualizar as Leis e/ou conceitos/fundamentos em questão?

- Você sente que precisa ampliar seus repertórios e perspectivas em suas práticas de ensino e referenciais? Justifique sua resposta.

- É possível que esse questionário contribua para a revisão de suas práticas de ensino e referenciais? Justifique sua resposta.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da Pesquisa intitulada “Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino das Artes Visuais” conduzida por Natália Regina Brito da Silva. Este estudo tem por objetivo analisar e refletir a conduta de professoras e professores em formação e atuantes no ensino das Artes Visuais a respeito dos seus saberes e aplicabilidades das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em instituições privadas e/ou públicas situadas, em sua maioria, no Rio de Janeiro e demais estados do Brasil.

Você foi selecionada(o) a responder ao formulário “Os fundamentos da afrocentricidade, afrorreferência e afroperspectiva e suas influências para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino das Artes Visuais”. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

A pesquisa trata de questões acerca de assuntos como racismo, xenofobia, diversidade cultural e social – e demais atravessamentos de cunho discriminatório que podem ser rememorados em suas narrativas/trajetórias. Com os dados obtidos, a pesquisadora irá propor oficinas, debates e outras ações de modo a acolher as/os participantes no Grupo de Pesquisa Nutrição Visual vinculado ao PPGEB/CAP-UERJ.

A sua participação nesta pesquisa não será remunerada, tampouco implicará em gastos. Caso surjam eventuais despesas de participação (passagem, lanches ou quaisquer outros que se façam necessários para o seu desenvolvimento), serão custeadas ou ressarcidas pela pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em partilhar seus conhecimentos, vivências e experiências na arte-educação a partir de seus saberes e fazeres por outros referenciais teóricos, usando como base as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. As suas informações serão coletadas através do aplicativo *Google Forms*, que serão direcionados para o e-mail profissional da pesquisadora. As narrativas apresentadas durante a pesquisa serão por intermédio de relatos escritos para posteriores transcrições. Ao aceitar participar da pesquisa você autoriza o uso de seus relatos escritos somente para finalidade do estudo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados. Os trechos das narrativas e os dados estatísticos gerados pelo *Google Forms* serão apresentados no contexto que corresponda a coletividade da pesquisa. Isto também se dará com qualquer outra informação que julgar necessário.

RUBRICA DA/DO PARTICIPANTE



RUBRICA DA/DO PESQUISADOR



Durante as entrevistas será mantido o respeito, a cordialidade e o tempo máximo para que se possa permitir o bom andamento e o entrosamento de ambas as partes.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos (nos meios acadêmicos e científicos) os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você não concorde em participar da pesquisa, assinala o espaço NÃO no termo de aceite e sua participação será encerrada automaticamente. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinala o espaço SIM, abaixo no termo de aceite. Uma cópia deste questionário será redirecionada para o e-mail indicado. Você pode ter acesso a este termo para impressão através do link fornecido abaixo.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Natália Regina Brito da Silva/ Professora da rede privada de ensino, localizada no município do Rio de Janeiro – E-mail natalia.rbs91@gmail.com - Telefone: +55 (21) 98820-9813.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

TERMO DE ACEITE:

A seguir, há duas opções “SIM e NÃO”

Caso não deseje participar da pesquisa assinale a opção NÃO, sua participação será encerrada automaticamente. Caso aceite participar da pesquisa assinale a opção SIM, este documento será redirecionado para o e-mail fornecido abaixo.

Você concorda com os termos acima e deseja participar da pesquisa?

() SIM

() NÃO

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____