

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Especialização em
Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais

Natália Regina Brito da Silva

**OS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE,
AFROPERSPECTIVA E AFROREFERÊNCIA E SEUS
DISCURSOS:**

Outras possibilidades para o Ensino das Artes Visuais

Rio de Janeiro
2020



Natália Regina Brito da Silva

**OS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE, AFROPERSPECTIVA E
AFRORREFERÊNCIA E SEUS DISCURSOS:**
Outras possibilidades para o Ensino das Artes Visuais

Monografia apresentada ao Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: Prof. M. Edvandro Luise Sombrio de Souza

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Natália Regina Brito da

Os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência e seus discursos: outras possibilidades para o ensino das Artes Visuais / Natália Regina Brito da Silva. - Rio de Janeiro, 2020.

59 f.

Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Edvandro Luise Sombrio de Souza.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Afrocentrismo. 3. Antirracismo.
I. Souza, Edvandro Luise Sombrio de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 700

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Natália Regina Brito da Silva

**OS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE, AFROPERSPECTIVA E
AFRORREFERÊNCIA E SEUS DISCURSOS:
Outras possibilidades para o Ensino das Artes Visuais**

Monografia apresentada ao Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovado em: 29/05/2020.

Banca Examinadora:

Profº M. Edvandro Luise Sombrio de Souza (Orientador)
Colégio Pedro II
PPGAC/UNIRIO

Profª Mª. Carine da Costa Cadilho
Colégio Pedro II

Profª Dra. M. Alessandra Pio Silva
Colégio Pedro II

Profª Dra. M. Aza Njeri
Universidade Geraldo Di Biasi (UGB) /
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro
2020

Dedico a todas/todes/todos que se interessam em compartilhar suas vivências e experiências no Ensino das Artes Visuais.

AGRADECIMENTOS

Fé que você pode, você tem, você consegue!

Primeiramente a *Olodumaré* (Deus) pelo sopro de Vida de cada dia, por todas as experiências e vivências nesse plano que é *Àiyé* (Terra).

Agradeço à instituição Colégio Pedro II, a todas/todos docentes da especialização que se permitiram compartilhar saberes e vivências para nosso amadurecimento e crescimento profissional e pessoal, não deixando de lado técnicas/os e funcionárias/os que realizaram suas atividades a fim de somar ao processo.

À meu orientador e amigo prof. Ed, que embarcou nessa aventura e me encorajou a seguir por caminhos acadêmicos, buscando por propostas antirracistas, inclusivas e plurais à Arte-Educação e Ensino das Artes Visuais. Valiosos seus saberes e fazeres nesses tempos de mudanças. Muito obrigada pelo empenho dedicado a esse trabalho!

À minha mãe Nilsa, ao meu irmão Adriano, às minhas tias Neci e Nilda - pilares na minha Vida - e demais familiares que foram fundamentais nesta caminhada. Por suas palavras de apoio, encorajamento e compreensão durante os períodos de ausências e distanciamento no decorrer das 360 horas dedicando-se à especialização. Amo vocês!

As amigas de toda Vida, pois, segundo esses, meus olhos brilham sempre que falo da minha profissão. Não caberiam aqui os nomes, mas todas/todes/todos vocês cabem no meu coração!

Ao Coletivo Meninas Black Power que fortaleceu meu processo de identidade, uma vez que, dado ao passo de ter partilhado experiências únicas, me direcionou ao caminho de autocuidado e referência. Obrigada a todas vocês!

À Mirembe Nombeko e Sheila Martins, responsáveis pela Livraria Nombeko, que desde 2017 vem acrescentando em minhas práticas e teorias. Muito mais que uma loja, vocês são as verdadeiras “caixas pretas”: repletas de saberes e fazeres, possibilitando, pela oralidade primeiramente, compreendermos os referenciais que vocês se dispõem a pesquisar, estudar e apresentar a nós.

À Gustavo Nascimento, por relatar a trajetória de Matheusa Passarelli, que compõe esse trabalho com detalhes preciosos e também, à Rennan Carmon e Nabylla Castro pelo comprometimento com processo de revisão textual/ortográfica e tradução, respectivamente.

Agradeço todo o cuidado com essa pequena parte de mim em forma de trabalho de conclusão de curso.

Nesses seis anos de magistério, não poderia esquecer às/aos minhas/meus colegas e às/aos estudantes com quem tive o prazer de experimentar e vivenciar o Ensino das Artes Visuais, além de compartilhar um pouco do meu conhecimento e visão de mundo. Sem isto, não chegaria a um terço desse trabalho, todos os espaços e instituições que atuei como arte-educadora cabem nesse agradecimento.

Em memória do Profº Mestre Osvaldo Luis da Silva, pois o Asè que tanto pontuou e cobrou durante minhas investigações na formação em Educação Psicomotora se fez/faz presente aqui, no Ensino das Artes Visuais.

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

*“Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.*

*Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.*

*Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?*

*Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.*

*Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.*

*Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Porquê eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?*

*Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.*

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.”*

(Maya Angelou – Ainda sim eu me levanto, 1978)

RESUMO

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.

O propósito desta pesquisa apresentada é saber de que forma os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência, bem como seus variantes, têm se mostrado nas áreas da Educação e, especialmente, no Ensino das Artes Visuais. Para isso, foram coletadas informações de artigos através de um levantamento bibliográfico nos Anais do COPENE - de 2012 a 2018 - e na Revista da ABPN - de 2012 a 2018 -, para tratar o campo da Educação e, em seguida, nos anais da CONFAEB - de 2013 a 2018 - para tratar do Ensino das Artes Visuais. A partir da análise dos resumos dos artigos encontrados, é destacada a apuração da autora sobre a baixa incidência desses referenciais nos campos da Educação e sua perceptível ausência nas pesquisas em Ensino das Artes Visuais. A partir dos referenciais como Molefi Asante (2009), Kabengele Munanga (2014), Aza Njeri (2019), Renato Nogueira (2010; 2014; 2020), Azoilda Loretto da Trindade (2005) entre outras/outros, a pesquisa promove reflexão sobre as práticas e vivências da autora no Ensino das Artes Visuais com objetos artializados como as Adrinkras e em artistas como Maria Auxiliadora da Silva e Laolu Senbanjo, considerando não somente suas manifestações enquanto indivíduos artísticos, como também suas origens. Reforçando que esses são elementos que atravessam estudantes da Educação Básica, especificamente no ensino de Artes Visuais, uma vez que são referenciais imagéticos que contemplam as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. Por acreditar que os fundamentos e referenciais pesquisados são epistemologias coerentes com uma prática antirracista e da afrocentricidade, essa pesquisa simboliza tal representatividade.

Palavras-chave: Afrocentricidade; Afroperspectiva; Afrorreferência; Ensino das Artes Visuais; Antirracismo.

ABSTRACT

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.

The purpose of the presented research is knowing in which ways the Afrocentricity, Afroperspective and Afroreference fundamentals, such as their variables are shown in some Education areas and, especially, in Visual Arts teaching. For that, information has been collected from articles through a literature review of COPENE's proceedings – from 2012 to 2018 – and of ABPN's magazines – from 2012 to 2018 -, to talk about the Education field and then the review of CONFAEB's proceedings – from 2013 to 2018 – to talk about Visual Arts teaching. From the analysis of the founded articles' summaries, it can be highlighted the authors investigation about the low incidence of referential in the Education's fields and its noticeable absence in the researches of Visual Arts teaching. From the referential such as Molefi Asante (2009), Kabengele Munanga (2014), Aza Njeri (2019), Renato Noguera (2010; 2014; 2020), Azoilda Loretto da Trindade (2005) amongst other, the research promotes the thought about the practices and experiences of the author in Visual Arts teaching with artialized objects such as Adrinkas and in artists like Maria Auxiliadora da Silva and Laolu Senbanjo, considering not only their manifestation as artistic individuals but also their origins. Reinforcing the fact that these are elements that pass through basic education students, specifically in the Visual Arts teaching, once they are imagery referential that include the 10.639/2003 and 11.645/2008 laws. To believe that the researched fundamentals and referential are coherent epistemologies with the antiracist and afrocentricity practice, this research symbolizes that representativeness.

Keywords: Afrocentricity; Afroperspective; Afroreference; Visual Arts teaching; Antiracism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sankofa	17
Figura 2 – Cena do vídeo-clipe “ <i>Sorry</i> ”	24
Figura 3 – Cena do vídeo-clipe “ <i>Sorry</i> ”	24
Figura 4 - A Preparação das Meninas - Maria Auxiliadora, 1972	27
Figura 5 - Conjunto de Adinkras	29
Figura 6 – Exemplo do processo de estamparia com Adinkra.....	30
Figura 7 – Mapa dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Investigação sobre os resumos de artigos na área Educação.....	44
Tabela 2 - Investigação sobre os resumos da área artes visuais.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
AFROSIN	Afroperspectivas, Saberes e Infância
CA	Centro Acadêmico
CAIA	Centro Acadêmico do Instituto de Artes
CAMP	Centro Acadêmico Matheusa Passarelli
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Fernandes
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros/as
CPII	Colégio Pedro II
DICCINA	Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais
EMF	Escolinha Maria Felipa
GEPHERG	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História e Educação das Relações Raciais e de Gênero
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases na Educação Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O QUE É AFROCENTRICIDADE?	19
2.1	Interesse pela localização psicológica	21
2.2	Compromisso com a descoberta do africano como sujeito	23
2.3	Defesa dos elementos culturais africanos	25
2.4	Compromisso com o refinamento léxico	28
2.5	Compromisso com uma nova narrativa da história da África	31
3	POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO COM BASE NOS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE	34
4	CONSTRUÇÃO DAS BASES PARA OS LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS	40
5	AFROCENTRICIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: REVISTA DA ABPN E CONGRESSO COPENE	43
6	AFROCENTRICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: OS ANAIS DO CONFAEB	51
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

*Se isso é sobre vivência,
me resumir a sobrevivência.*

É roubar o pouco de bom que vivi.

AmarElo (Emicida - part. Majur e Pablllo Vittar)

A implementação da lei 10.639/03¹ debutou em 2018, e, desde então, muitas transformações no Ensino das Artes Visuais, em seus saberes e fazeres, já podem ser notadas. Arte-educadoras/es, pelo menos as/os que tive a honra de atuar em instituições públicas como a Prefeitura Municipal de Saquarema e o Colégio Pedro II, e privadas como o Colégio Guido de Fontgalland, Colégio Curso PEC, Colégio Divina Providência RJ, são questionadoras/es, bem como eu, que me desbravo por essa pesquisa sobre possibilidades.

Debutei três anos depois da implementação da lei, em 2006, e, dificilmente, fui atingida por essa grandiosa gnose. Saí formada, a nível médio, com muitas dúvidas e questões atravessando a mais “nova cidadã”. Ao iniciar a graduação, em 2011, recebi o convite para ingressar no CA (Centro Acadêmico), especificamente CAIA (Centro Acadêmico do Instituto de Artes), atual CAMP - Centro Acadêmico Matheusa Passarelli² - do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por ser considerada uma pessoa participativa, questionadora e, principalmente, por estar sempre buscando o porquê das coisas.

Durante a graduação, o objetivo não era apenas ser licenciada em Artes Visuais, foi um processo de saber quem era a Natália Regina que daqui em diante estaria influenciando “novas/novos cidadãos”.

Essa novidade para mim é a parte que me pego questionando até hoje em relação aos saberes e fazeres: seriam eles suficientes para dar conta? Quantas/Quantos como eu, “novas/os” estariam se (re)descobrando após a Educação Básica?

¹ Falarei de maneira mais aprofundada sobre ela no Capítulo I.

² Segundo informações do mestrando do Instituto de Artes da UERJ Gustavo Barreto, na época colega de turma, (ver lattes em: <http://lattes.cnpq.br/2020618345265930>), o CAIA decide mudar de nome diante do ocorrido com a jovem Matheusa Passarelli - negra, periférica e não binária de 21 anos. Ela foi estudante do curso de Bacharelado em Artes Visuais e foi brutalmente assassinada em Maio de 2018, em uma comunidade no bairro Água Santa, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, ao tentar tirar a arma de um traficante. A mudança do nome do centro acadêmico, o qual ela fez parte desde seu ingresso no Instituto de Artes em 2015, foi realizada como forma de gerar reflexões sobre o assassinato de jovens não-cisgênero/não-binários, além de considerar toda a produção e pesquisa relevante sobre o tema que Matheusa desenvolvia em seus estudos e produções artísticas. Somente um ano após o ocorrido, a Polícia Civil conseguiu concluir o caso. Para mais informações sobre: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/matheusa-foi-morta-ao-tentar-tirar-arma-de-trafficante-em-favela-conclui-policia-23348576.html>

Pluralizar o Ensino das Artes Visuais é o compromisso que assumi, com o título que me foi dado e, principalmente, com as/os jovens que passam e passarão por mim pelos próximos anos, período que estarei atuando como docente na Educação Básica. A pesquisa em si não pode apenas dizer ao meu respeito e curiosidade, mas objetiva também observar até onde meu zelo pode transformar e possibilitar outros olhares. Sendo uma pessoa intuitiva, não posso mensurar os impactos que minhas palavras e atitudes possam causar. Entretanto, tenho certeza que elas possuem grande alcance quando atravessam outras/outros que, assim como eu, se sentiram perdidas/perdidos em cada novo espaço conquistado por não serem contempladas/os pelos discursos comuns na escola e na academia.

Tratando-se de conquistas, afinal de contas essa publicação é uma delas, tenho como referência Audre Lorde. Mulher negra, lésbica, estadunidense e que me faz produzir pensando na representatividade a partir de determinados marcadores sociais (de raça, de sexualidade, de classe ou etária, crivo meu) e em primeira pessoa do singular. A autora apresenta considerações relevantes no papel de saber se colocar e de quando “a ausência dessas considerações [pessoais] enfraquece qualquer discussão feminista do ponto de vista pessoal e político”. (LORDE, 1979, p. 45, grifo nosso).

Além de me sentir contemplada pelo discurso de Lorde por um marco em comum, busco, com o discurso em primeira pessoa, reforçar a nossa proposta: como mulheres negras feministas que se colocam como interdependentes como o “único meio para a libertação do ‘eu’ e do ‘ser’, não para ser apropriada, mas para ser criativa. Essa é a diferença entre o ‘ser’ passivo e o ‘sendo’ ativo” (LORDE, 1979, p. 45). Ser ativa, em minha vivência, como proposto por Emicida na epígrafe desta introdução, é a conquista de um espaço como o acadêmico, e falar das experiências pessoais que transformam aquelas/aqueles que lêem/lerão esse trabalho.

Quando me apresento ativa neste discurso, estou desconstruindo barreiras, ultrapassando a expectativa lançada sobre mulheres negras, rompendo com o mito que a academia é apenas à elite branca, masculina, cisgênera e heterossexual. Todos esses estigmas dizem respeito ao machismo, ao sexismo, ao colonialismo e ao racismo institucional e estrutural, evidentes em espaços acadêmicos. Por isso, transgredir sempre foi o meu compromisso nesses espaços.

Assumo e reforço o compromisso que Lorde sugeriu a nós, “novas/novos cidadãos” transgressoras/res desse século:

Peço que cada uma de nós alcance aquele lugar mais profundo do conhecimento que há em si mesma e toque no terror e na aversão a qualquer diferença que resida ali.

Veja o rosto que veste. Assim o pessoal e o político podem começar a iluminar nossas escolhas. (1979, p. 47)

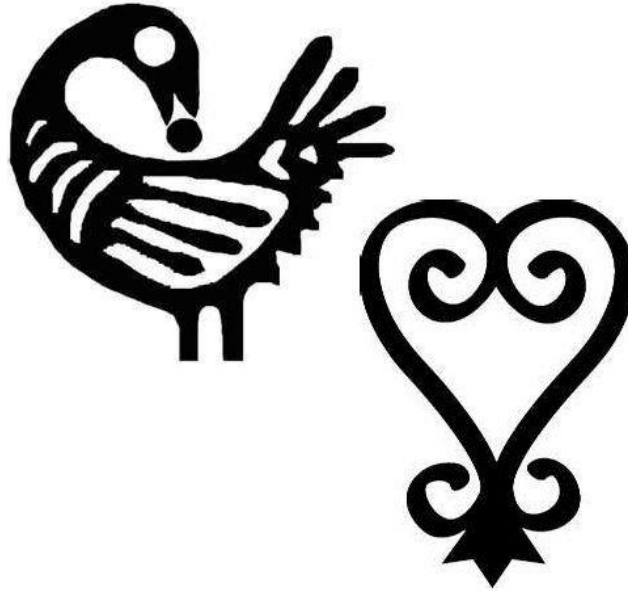
Portanto, cabe agora estruturar as etapas percorridas à construção desse trabalho. O tema que origina essa escrita é o “pensamento afrocêntrico” e o desejo de refletir sobre quais formas seus fundamentos podem estar inseridos no Ensino das Artes Visuais. O objetivo principal é identificar ações/pesquisas que evidenciem essas hipóteses, visando uma educação antirracista e plural em suas práticas e significantes. O que leva às seguintes questões: quais as perspectivas de uma proposta dos fundamentos da Afrocentricidade, Afrorreferência e Afroperspectiva no Ensino de Artes Visuais? Que referenciais (autoras e autores) discutem a Afrocentricidade no Ensino das Artes Visuais? Como dimensionar a visibilidade desses dados quantitativos e qualitativos?

Tendo em vista que essas objeções não constituem diretamente uma solução, o meu intuito é proporcionar reflexão que gerem ações/pesquisas, trazendo referenciais teóricos de onde a temática é discutida de forma mais abrangente, como no campo da Filosofia, como uma questão de ordem macro para microorganizações, respectivamente, buscando contribuir em práticas na educação artística. Sendo assim, para ler os documentos encontrados (ou não) nesta pesquisa, me aproximo dos estudos de Molefi Asante (2009); Kabengele Munanga (2014); Aza Njeri (2019); Renato Nogueira (2010; 2014; 2020), Azoilda Loretto da Trindade (2005) e Silvio Luiz Almeida (2018) entre outras/os, que compõem o referencial teórico desse trabalho de conclusão de curso. A graduação me permitiu pesquisar e colocar em ação minhas questões. O que aprendi com isso é que conhecimento nunca é demais, mas devo estar atenta para não deixar que as intuições e inspirações se percam graças ao embrutecimento vindo das experiências e vivências em sala de aula, por vezes demasiadamente duras. Pesquisar e Lecionar, transitivamente efêmeros enquanto ações, porém impactantes em seus resultados. E dos resultados, do que busco para um ensino mais equitativo, encontrei estes referenciais africanos e diaspóricos acima, revivi memórias e, novamente, questioneei pensadores, assim como eu, sobre o Ensino das Artes Visuais.

A **Afrocentricidade** chegou até mim de forma inversa: aprendi, na prática e em vivências acadêmicas, o que os referenciais teóricos, mais tarde, me dariam base para fomentar este trabalho. Além disso, destacar que eu, mulher negra, e tantas outras pessoas negras e não-brancas, com nossas questões e saberes, também estamos contribuindo à história da arte-educação e formação social deste país. A única certeza nesse processo todo é que se não fossem minhas dúvidas e questionamentos, na época que era “nova cidadã”, a formadora de “novas/novos cidadãos” não teria chegado até aqui. E bem, como diz o significado da

adinkra³ Sankofa, “*So wo were fi na wo sankofa a yenkyi*”, que traduzindo do acã/akan para o português, “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”.

Figura 1 - Sankofa



Fonte: PINTEREST (2020).

E no fim, descobri o que sempre quis: buscar o que ficou para trás, para que nesse reencontro possa aprender por outras perspectivas.

Levando em conta que o propósito da *Sankofa* sugere, construí esta pesquisa a partir de levantamentos bibliográficos, primeiramente, em anais de eventos na área da Educação, tendo como referência o Congresso de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) e a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) entre os anos de 2012 e 2018. Neles procurei compreender como referenciais dos fundamentos da Afrocentricidade ocorrem em fóruns e corporações de publicações dessas/desses autores em que há uma predominância de pesquisadoras/es negras/os. Em seguida, prossegui ao campo em que atuo mais diretamente – o Ensino das Artes Visuais – a partir dos anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), entre 2013 e 2018. A partir dos resultados descrevo algumas considerações que impactam na forma como a Educação e, em especial, pesquisadores e arte-educadores no campo das Artes Visuais, vêm lidando (ou não) com estes fundamentos.

O primeiro capítulo descreve o conceito base deste trabalho – a Afrocentricidade – a partir de seu principal estudioso – o filósofo afro-americano Molefi Asante –, relacionando seus aspectos a partir de vivências pessoais, algumas delas ilustradas pela presença de

³ Falarei mais sobre no capítulo I

Adinkras, Laolu Senbanjo e Maria Auxiliadora da Silva e seus trabalhos. O segundo capítulo promove uma reflexão sobre as possibilidades de um currículo afrocêntrico, segundo a perspectiva de Renato Nogueira, com reforço de outras/outros estudiosos à prática afrocêntrica, como Aza Njeri (2019), Silvio Luiz de Almeida; Adilbênia Freire Machado (2019); Audre Lorde (2018). Os capítulos três e quatro desvendam o levantamento bibliográfico, conforme apontado no parágrafo anterior. O terceiro trata-se do campo da Educação e o quarto do ensino das Artes Visuais.

É interessante considerar que, ainda que os dados quantitativos tenham uma diferença absurda entre si, o mais curioso é ver a relação dos resultados qualitativos, onde é possível perceber a manifestação de linguagens artísticas relacionadas a outras áreas da Educação; fortalecendo a interdisciplinaridade e, principalmente, o potencial das práticas sugeridas à comprovação de que esse referencial tende a contemplar uma educação plural, inclusiva e antirracista.

É importante considerar que este trabalho não busca uma definição sobre o conceito de Arte a partir dos fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência. Para refletir sobre esse conceito, o crítico Jorge Coli (1947) considera que as “Artes são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo”. Ou seja, a ação de apreciar já transporta o sujeito à denominação do produto/obra a essa condição. Por isso, os caminhos que escolhi para relacionar os fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva e Afrorreferência foram minhas experiências na educação artística que utilizam produções pautadas nas afrobrasilidades, africanidades e performances em diásporas durante esse processo. É importante destacar que:

A palavra “cultura” é empregada não no sentido de um aprimoramento individual de um espírito, mas do “conjunto de complexos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”, para darmos a palavra ao Novo Aurélio. (COLI, 1947, p. 8).

Por fim, essa produção é extremamente significativa! Florescer numa área onde a diversidade é a maior conquista; insistir neste movimento é o maior dos meus desejos. Esta é a pequena parte de uma epistemologia mais profusa do que me foi apresentada em um passado não tão distante, e que contribui com um presente firme de que teremos um incessante futuro.

Por isso, **mulher preta e acadêmica**, presente!

2 O QUE É AFROCENTRICIDADE?

(...) a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a ‘afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos’. (ASANTE, 1998, p. 93).

O conceito Afrocentricidade pode ser compreendido como um posicionamento de sujeitos africanos. O termo "africano", por sua vez, “se refere às/aos afrodescendentes não nascidas/os no continente africano e na diáspora em todo o mundo” (LARKIN, 2008, p. 27-28), que busca mudar as ideias e projeções sobre as nações originárias africanas, tornando-as libertadoras para outras perspectivas epistemológicas.

No Brasil, esse processo começou a ser discutido e assumir posicionamentos com o Movimento Negro e graças a coragem de sujeitos que questionaram as políticas públicas para uma educação mais diversificada, especialmente no final do século XX, entre as décadas de 1980 e 1990. Graças às atividades de educadores e essas lideranças, em 2003 foi homologada a lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 –, onde se lê no artigo 26-A que “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”, destacando também em seu parágrafo segundo que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras” (BRASIL, 2003; 2008)

Essa lei advoga pela ressignificação de referenciais, principalmente afrocêntricos, no ensino das Artes Visuais. Porém, os conteúdos assegurados por ela ainda estão distantes da realidade escolar de muitas instituições. A professora e antropóloga Elisa Larkin (2008, p. 21, grifo nosso), organizadora do livro “Afrocentricidade – uma abordagem epistemológica inovadora” diz na introdução da obra que essa conquista “coloca a sociedade inteira diante da obrigatoriedade de assumir o legado africano como uma precondição essencial para desenvolver o conhecimento”.

Ainda que, especialmente no campo do Ensino das Artes Visuais, essa desconstrução esteja acontecendo progressivamente, é necessário entender que essa epistemologia ainda é ausente em muitas práticas e propostas. Muitas vezes, as atividades acabam sendo

direcionadas para promover a discussão sobre padrões de beleza e estéticos, desfocando-se dos propósitos da Afrocentricidade. Esse referencial epistemológico, filosófico e ideológico é relevante tanto para docentes, especificamente de Artes Visuais, quanto para

(...) a população brasileira, e não apenas aos negros brasileiros. Para estes, porém, a recuperação da identidade ganha uma dimensão especial, pois a distorção, a escamoteação e a falta de referências sobre a história e a cultura africanas desembocam no desconhecimento de suas raízes, que são também as raízes do Brasil e dos países da diáspora (LARKIN, 2008, p. 21).

A perspectiva da Afrocentricidade é romper com visões hegemônicas, eurocêntricas e colonizadoras, que impactam diretamente no campo da Educação. Essa legitimação tende a colocar os saberes de sujeitos africanos, bem como as demais perspectivas ideológicas, numa gnose circular e pluriversal. Detecta-se esse tipo de situação quando questionada a demarcação da temporalidade de objetos de Arte anteriores a Era Cristã, onde usa-se a.C – antes de Cristo – e d.C – depois de Cristo – ao invés de a.E.C – antes da Era Cristã – ou d.E.C – depois da Era Cristã. Percebe-se com esse comportamento que todas as produções de Arte e/ou culturas antes da Era Cristã foram deslegitimadas devido ao epistemicídio⁴.

A crítica provoca a necessidade de se repensar referenciais. Os sujeitos africanos estão, em sua grande maioria, sendo representados nesses movimentos da cultura e da Arte de forma depreciativa, negativa e sob uma perspectiva da colonialidade. O pensamento hegemônico definiu elementos das culturas e Artes africanas como decorativo, primitivista, exótico e objetificado. A narrativa dos principais referenciais para o estudo das Artes Visuais é eurocêntrica, hegemônica e racista, que acaba sendo desconstruída por professoras/es que se dispõem na busca por outros referenciais, objetivando que haja a promoção de reparação no processo de ensino.

Esse alcance ocorre quando o sujeito africano desperta para a diferenciação entre Africanidade e Afrocentricidade. A Africanidade significa a apropriação de conteúdos africanos com o propósito de se desenvolver e reconhecer suas utilidades e condiciona como vítima, dependente de uma narrativa fora de suas perspectivas. Conforme Asante (1998, p. 94)

⁴ Definido por Sueli Carneiro (2005) como *fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar*. Retirado de: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. A definição de Sueli Carneiro me contempla ao contexto que está inserido. Porém, é importante destacar que, Boaventura de Souza Santos define Epistemicídio como *a destruição do conhecimento e das culturas dessas populações, de suas memórias e vínculos ancestrais e sua maneira de se relacionar com os outros e com a natureza*. (Trecho do texto “*Epistemologies of the South and the future*”, tradução livre). Retirado de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>

diz “pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico. Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos”.

Por isso, a Africanidade não garante que os sujeitos sejam afrocêntricos. Nas palavras de Asante (1998, p. 94)

A afrocentricidade emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos. (...) O objetivo era desferir um golpe na falta de consciência - não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis. Seria concebível analisar relações humanas, interações multiculturais, textos, fenômenos e eventos, bem como a libertação africana, da perspectiva de uma nova orientação para os fatos.

A Afrocentricidade coloca o sujeito em conexão com todos os elementos elencados anteriormente. O sujeito reorientado, sendo agente de sua própria história e leitura no mundo. A definição de agente, segundo Asante (1998, p. 94) “é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” enquanto agência se trata da “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 1998, p. 94).

Para ilustrar os aspectos da Afrocentricidade, cito experiências minhas enquanto arte-educadora. Faço isso com o propósito de destacar que não basta evidenciar a possibilidade desse fundamento fazer parte das práticas e ensino das Artes Visuais, mas reconhecer a necessidade de uma reeducação que represente mais da metade da população do Brasil, que considere os saberes e fazeres de nossos ancestrais. Aponto também, principalmente, que a formação de sujeitos no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro – meu lugar de atuação –, faça jus a pluralidade de ideias que é disseminada nos espaços pedagógicos que lecionei.

2.1 Interesse pela localização psicológica

Em primeiro lugar, "localização", no sentido afrocêntrico, refere-se *ao* “lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história” (ASANTE, 1998, p.96). Por sua vez, a localização psicológica está relacionada ao referencial de localização e perspectiva da pessoa. Enquanto mulher negra, arte-educadora, não-marginal, preciso que minhas citações sejam referenciadas pelas experiências locais, independente do assunto que busque tratar. É trazer à tona a vivência que pude experimentar sem deixar de me referenciar sobre ela tal como é.

Evidentemente, se a pessoa não é africana, mas tenta fazer uma análise afrocêntrica, o que se observa é **a sua capacidade de olhar fenômenos do ponto de vista dos próprios africanos**. Quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de

serviço social ou uma literatura afrocentrados deve prestar atenção à localização psicológica ou cultural. (ASANTE, 1998, p. 96, grifo nosso).

A título de exemplo, ao formular um plano de aula com a temática de cultura afro-brasileira, costumo apresentar a origem do mundo pela visão da narrativa *yorubá*⁵. A sociedade *yorubá* é uma das maiores do continente africano, situada na Nigéria, África Ocidental. Durante o processo de escravização colonial, entre os séculos XVI e XIX, tiveram parte de seus povos seqüestrados ao Brasil. Por isso, contextualizá-las/los e representá-las/os por suas localidades é essencial à introdução de qualquer proposta da área Arte Africana, Afrobrasileira e Diaspórica⁶. Além disso, vale ressaltar que a cultura *yorubá* é importante à difusão de matrizes afro-religiosas, como o Candomblé brasileiro. Essa crença está presente na vida das/dos discentes, docentes e funcionárias/os que compõem os ambientes de ensino os quais lecionei no Estado do Rio de Janeiro nos últimos seis anos. Acrescento aqui que, durante um período, trabalhei em uma creche e nesse ambiente, tive contato com uma criança que também é adepta as práticas e costumes do Candomblé.

Como candomblecista da nação Ketu, destaco que enquanto *abian* – aquela que está em aprendizado dentro do terreiro e aspira à iniciação –, localizar-me nos espaços de ensino é garantir a representatividade dos saberes macumbísticos. É importante destacar que estar segura de minha localidade é desconstruir a crença sobre as/os candomblecistas (independentemente de suas nações) a respeito de suas qualidades, individualidades e saberes. O Candomblé é uma religião afro-brasileira que detém diversas nações/ramificações/raízes ancestrais como a *Bantu/Angola*, o *Ketu/Nagô/Yorubá* e o *Ewè-Fon/Jeje* entre outras com seus costumes e tradições totalmente únicos, assim como **a nação que pertença**. Ao formular atividades com referenciais da cultura afro-brasileira, acabo relacionando-as com minhas vivências no terreiro e, por isso, fica evidente minha localização psicológica. Essa disposição é notória para além do meu campo profissional, não havendo possibilidade de dissociar uma personalidade da outra. Conforme Asante diz (1998, p. 97) “estar em uma localização é estar fincado, temporária ou permanentemente, em determinado espaço”.

⁵ Mantenho a grafia original das palavras que representam elementos das culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas das nações citadas ao longo da pesquisa.

⁶ Evidente que o mesmo comportamento aconteça com temas não-hegemônicos.

2.2 Compromisso com a descoberta do africano como sujeito

Descobrir sobre o sujeito africano é mais do que reconhecer os feitos por ele, mas trazê-lo para primeira pessoa dos discursos. É algo primordial no que diz respeito à desconstrução de saberes hegemônicos eurocêntricos. Segundo Asante (1998, p. 97)

(...) 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 pensam, dizem ou fazem, ou seja, a apropriação do discurso é substituída por presença dos sujeitos em questão.

Isso só é possível a partir de processos de des/reeducação: “O propósito do afrocentrista é demonstrar um forte compromisso de encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todo evento, texto e ideia” (ASANTE, 1998, p.97), ou seja, debruçar-se sobre as produções da Arte, referenciando suas origens pelas epistemologias de suas culturas e origens para o ensino das Artes Visuais é uma dessas ações.

Como exemplo, gostaria de refletir sobre o artista Laolu Senbanjo, nigeriano nascido em 19 de outubro de 1980. Seus trabalhos se manifestam através de diversas linguagens como – ilustrações autorais, música e performance, comercial – parte da cultura visual⁷ que acaba sendo utilizada como referência no ensino. No ano de 2017, utilizei em uma proposta de aula o vídeoclipe da música “*Sorry*”⁸, da cantora estadunidense Beyoncé. Analisando o material escolhido, me deparei com o trabalho de Senbanjo, intitulado “*The Sacred Art of Ori*”, em tradução livre “A arte sagrada do *Ori*” (sendo *Ori*⁹ cabeça, em *yorubá*) e me encantei com as pinturas faciais utilizadas por Beyoncé e sua equipe de bailarinas na maior parte do vídeo.

⁷ A escolha do vídeo-clipe tem relação com os elementos da Cultura Visual, sendo essas imagens que são absorvidas por estudantes fora ou dentro do contexto escolar, uma vez que os aparelhos eletrônicos marcam presença nesses espaços em seus momentos de integração. Assim, “O conhecimento de si e do mundo é, muitas vezes, construído, parcialmente, por formas específicas de cultura visual popular, desde desenhos animados até programas de televisão. Essas representações são textos ideológicos que fornecem prazer, veiculam informação, influenciam o consumo e arbitram relações de poder” como definem Giroux (1997) e Rogoff (1998).

⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QxsmWxxouIM>> Acesso em 13/04/2020.

⁹ *Ori*, palavra da língua Yorubá que significa cabeça, pode ser considerada também como o *orisá* pessoal, que somatiza a grandeza e força espiritual intuitiva.

Figura 2 – Cena do vídeo-clipe “Sorry”



Fonte: FADER (2016).

Figura 3 – Cena do vídeo-clipe “Sorry”



Fonte: BEYHIVE.com.br (2019).

Essas pinturas faciais me levaram à biografia do artista: homem negro, oriundo de uma família nigeriana, continua aos saberes da cultura *yorubá* e suas representações devido ao fato de sua avó materna ter sido criada nesse contexto. Segundo o artista, a inspiração para seus trabalhos foi o fato de observar as escarificações nas pernas de sua avó e, entre um conto e outro, sobre como elas foram feitas e seus respectivos significados. Laolu desenvolveu paixão pelo desenho, apesar de ser advogado da área de Direitos Humanos. Mudou-se para o Brooklyn, em Nova Iorque, no ano de 2013, a fim de promover suas habilidades, explorando superfícies com seus riscos *yorubás*. Em seu sítio oficial, no menu *About* lê-se:

Laolu é guiado pela ideia de que todas as coisas; seja papel, paredes, pessoas, prédios, carros, você escolhe - são as telas dele. Ao colocar sua obra de arte em praticamente todo e qualquer lugar em que ele possa colocar as mãos, Laolu

procura deixar uma parte de sua arte e herança *yorubá* onde quer que passe por uma tela de cada vez¹⁰. (SENBANJO, 2020, grifo nosso).

Esse destaque na biografia de Laolu dialoga com a reflexão de Asante (1998, p.97) em que “o afrocentrista está preocupado em descobrir, em todo lugar e qualquer circunstância, a posição de sujeito da pessoa africana”. Pensando a potência visual dos trabalhos de Laolu Senbanjo, nas parcerias e colaborações que se expandiram após ter parte de seu potencial criativo exposto em vídeo-clipe de uma das maiores cantoras da atualidade, seu trabalho com essa parceria é colocar seus saberes de africano como sujeito à prova de sua exposição. Analisando a parceria entre Laolu e Beyoncé considera-se: o fato de serem negros; visibilidade dos sujeitos africanos (nos mesmos dizeres de Asante) e afro-diaspóricos presentes em suas produções; o compromisso com a técnica e o propósito para qual se destina; representação de suas origens e narrativas pessoais. Concluo dizendo que, assim como Beyoncé escreve e encena junto a Serena Willians¹¹ e suas bailarinas – outras mulheres negras –, Laolu Senbanjo se apresenta com suas habilidades e saberes para construir essa produção.

2.3 Defesa dos elementos culturais africanos

(...) o afrocentrista, contudo, usa todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para defender os valores culturais africanos, (...) permitindo que o intelectual tenha uma avaliação do elemento cultural africano em questão. (ASANTE, 1998, p. 98).

Quando penso em defesa dos elementos culturais africanos, a ideia de resistência ecoa nas atitudes e trocas com outras/outros arte-educadores. Pela definição de Asante (1998, p.97), a/o “afrocentrista está preocupado em proteger e defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano”. É importante inteirar-se que humanizar o sujeito africano não é promover a necessidade de direitos básicos a ele. É compreender que esses direitos são nossos, como a qualquer outra/outro sujeito não-africano e não-branco.

Compreendido isso, em uma das minhas experiências no curso de pós-graduação em Saberes e Fazeres do Ensino das Artes Visuais: na última aula da disciplina “Relações étnico-raciais, arte africana e afro-brasileira”, ministrada pela professora Carine Cadilho, recebemos

¹⁰ Disponível em <<https://laolu.nyc/about-1>>. Traduzido por Google Tradutor (Inglês para Português) Acesso em 13/04/2020.

¹¹ A tenista Serena Willians foi convidada pelo seu amigo de infância, diretor responsável pelo videoclipe, para fazer uma participação, por relacionar Serena ao que a música propõe: força, determinação e coragem. Para mais informações, acessar: <<https://boaforma.abril.com.br/celebridades/serena-williams-conta-como-foi-dancar-com-beyonce-no-album-lemonade/>>

a visita da artista, mestra e professora Mariana Maia¹², que apresentou um pouco das suas referências, produções e práticas docentes. Durante nossa conversa, atentei-me quando mencionava a artista plástica Maria Auxiliadora da Silva, brasileira que teve sua última mostra individual realizada no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP¹³), em 1981, sete anos após seu falecimento. Considerada uma artista Naïf¹⁴ por sua produtividade “dita” espontânea, informal, popular e criativa, Mariana nos faz refletir sobre os processos da artista: o fato de ela utilizar seus cabelos e massas para trazer a tridimensionalidade às pinturas consideradas bidimensionais; desenvolvimento de técnicas próprias; e a veiculação de imagens das cenas do seu cotidiano – contextos pessoais, leituras, narrativas de outras pessoas etc. Maia nos incitou com o conceito de artista contemporânea, pois Naïf carrega um caráter pejorativo e altamente segregacionista, relacionando as produções de uma arte não acadêmica como esvazia de referenciais artísticos, dentro de uma falsa lógica sobre ingenuidade e saberes/sensibilidades artializados.

¹² Arte-educadora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), professora, mestra em Artes visuais pela Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Performer.

¹³ Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand: <<https://masp.org.br/>>

¹⁴ Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural, *O termo arte naïf aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação culta no campo das artes. Nesse sentido, a expressão se confunde freqüentemente com arte popular, arte primitiva e art brut, por tentar descrever modos expressivos autênticos, originários da subjetividade e da imaginação criadora de pessoas estranhas à tradição e ao sistema artístico. A pintura naïf se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação (uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores) e pela visão ingênua do mundo. As cores brilhantes e alegres - fora dos padrões usuais -, a simplificação dos elementos decorativos, o gosto pela descrição minuciosa, a visão idealizada da natureza e a presença de elementos do universo onírico são alguns dos traços considerados típicos dessa modalidade artística.* Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>. Acesso 06/05/2020.

Figura 4 - A Preparação das Meninas - Maria Auxiliadora, 1972



Fonte: MEDIUM.COM (2018).

Pesquisando mais sobre Maria Auxiliadora da Silva, descobri foi realizada entrevista a Léia Coelho de Frota, em 1972, onde narra sobre as técnicas utilizadas em seus trabalhos. A entrevista pode ser encontrada no livro “Mitopoéticas de 9 artistas brasileiros”, lançado em 1988. A Revista *Época*, em 2018, dedicou uma reportagem¹⁵ a respeito da artista e suas técnicas, mesmo ano em que o MASP expõe novamente seus trabalhos em uma grande exposição individual, desta vez, congregando uma série de exposições ligadas ao ciclo intitulado “Histórias da Sexualidade” (MASP, 2017).

Tendo em vista o contexto das Artes Visuais na década de 1970, meados do século XX, surgiram muitos fundamentos conceituais sobre as manifestações e linguagens artísticas. Entre eles está o conceito de *body art*¹⁶, categoria em que os trabalhos de Maria Auxiliadora poderiam ser contemplados por se tratarem de intervenções com/em partes do seu próprio corpo, presente em muitas das personagens criadas pela artista.

¹⁵ Para mais informações, ver: <<https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/maria-auxiliadora-uma-pintora-brasileira.html>>

¹⁶ Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural, “a *body art*, ou arte do corpo, designa uma vertente da arte contemporânea que toma o corpo como meio de expressão e/ou matéria para a realização dos trabalhos (...) As experiências realizadas pela *body art* devem ser compreendidas como uma vertente da arte contemporânea em oposição a um mercado internacionalizado e técnico e relacionado a novos atores sociais (negros, mulheres, homossexuais e outros)”. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3177/body-art>>. Acesso em 13/04/2020.

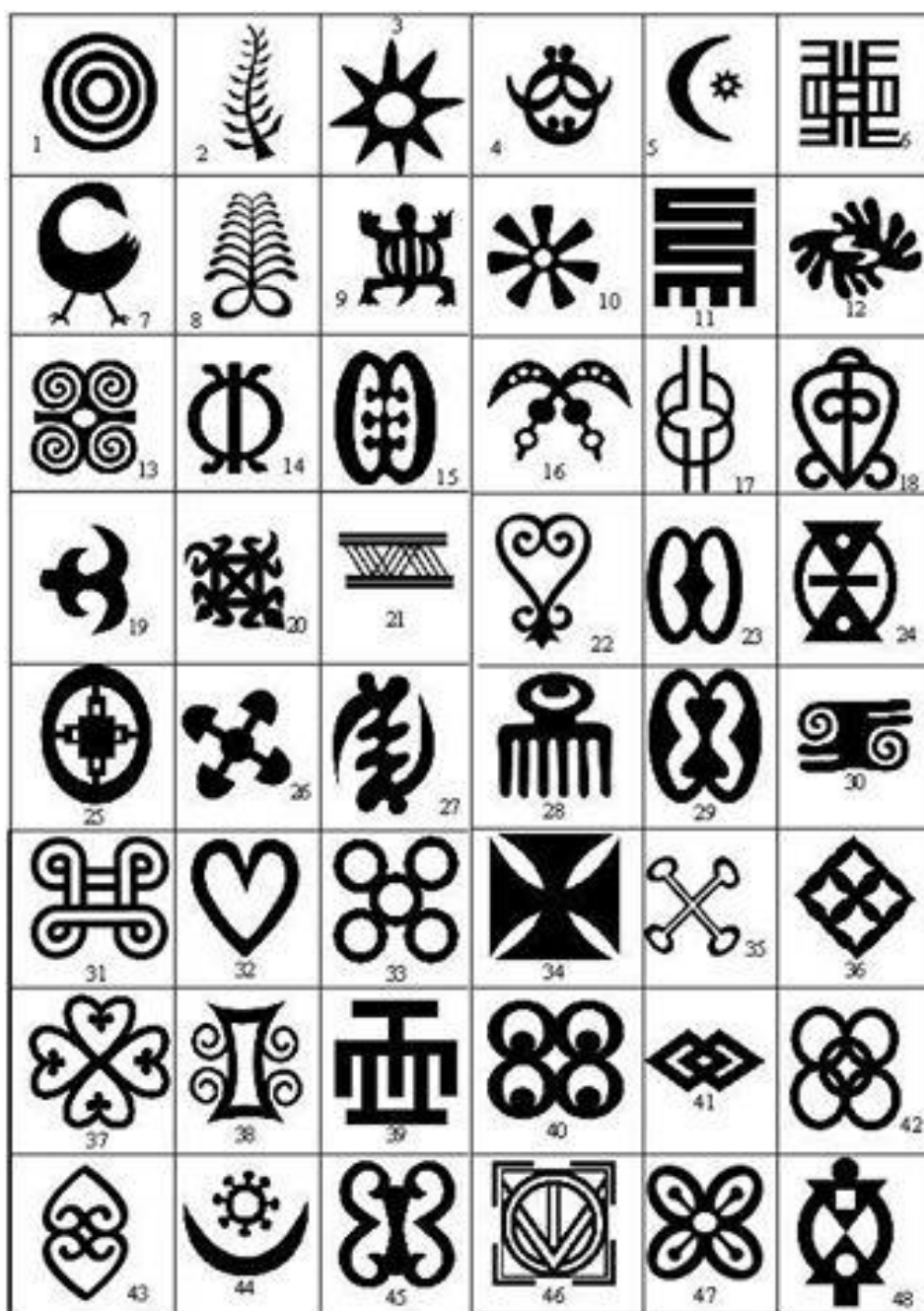
Política e socialmente ocorria a transição da 2ª para a 3ª onda feminista no mundo e que, entre os anos de 1960 e 1990, tinham como propósito empoderar mulheres. Desta vez reconhecendo a luta a partir de cada marcador social que as distinguisse – como raça, orientação sexual, gênero e geografia, como exemplos. Por ser “autodidata” com técnicas próprias, categorizar as obras de Maria Auxiliadora como ingênuas (resgatando a origem francesa da palavra Naïf) é interpretada por Asante (1998, p.98) como “uma atitude inegavelmente racista, e qualquer interpretação ou análise de elementos ou contribuições culturais africanos que negue esses elementos é suspeita”. Por isso, as observações de Mariana Maia comparadas a esse breve levantamento sobre Maria Auxiliadora representam bem a defesa de elementos culturais africanos e reforça o compromisso de uma prática de Ensino das Artes Visuais antirracista. É importante destacar que durante a aula Mariana Maia não mencionou o fato de estar seguindo os fundamentos da Afrocentricidade. Porém, em seu discurso e meios de promover a integração de estudantes da pós-graduação, foi possível perceber a evidência desse aspecto/conceito aplicada como metodologia pedagógica, mesmo que podendo ser inconsciente diante do conhecimento da ideia conceitual de Afrocentricidade.

2.4 Compromisso com o refinamento léxico

Asante (1998, p. 98) define o refinamento léxico assim: “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”.

Durante a minha graduação, em uma das disciplinas de estágio do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), resolvi trabalhar a simbologia Adinkra como identidades visuais referentes às qualidades das/dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para formular a aula, busquei materiais físicos e digitais que pudessem me dar embasamento, partindo dos referenciais ganês, originários da etnia Acã/Akan, responsáveis por esse repertório de simbologias.

Figura 5 - Conjunto de Adinkras



Fonte: CONSULADO GERAL DA ANGOLA EM SÃO PAULO (2017).

Ao reunir esses materiais à formulação do plano de aula e trocando com algumas/alguns colegas de curso, notei que para as adinkras fossem devidamente compreendidas pelos alunos eu tinha sempre que usar como exemplo as estamparias fossem elas digitais ou manuais. Durante muito tempo, ao introduzir o conteúdo sobre adinkra, eu respondia: “Você encontra muito dessas imagens em roupas e acessórios”, e não me aprofundava em explicar quais eram os critérios que cultura Akan atribuíam para apresentar características que definem os símbolos Adrinkras.

Figura 6 – Exemplo do processo de estamparia com Adinkra



Fonte: ANTHONY BOAKEY (CC BY-SA 3.0)/SESC SP (2018).

Esse hábito me permitiu reflexões condizentes com o fato de que

(...) é importante que, ao avaliar as ideias culturais africanas, a pessoa preste muita atenção ao tipo de linguagem que está sendo usado. Desse modo, o afrocentrista autêntico busca livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história da própria África. (ASANTE, 1998, p.98-99).

No que diz respeito à minha negação, desistir de ilustrar a imagem de adinkras com base nos critérios que as definem, limitei-me a suas atribuições, utilizações e significados. As

imagens que foram exibidas durante a aula foram essas: nos processos de estamparias de tecidos, o que me fez perceber que a preocupação do trabalho não deveria ser sobre os critérios que foram utilizados para defini-las, mas sim sobre o reconhecimento delas em outras manifestações artísticas, seja através da estamparia, escultura, objetos considerados de arte ou artesanais. Depois da execução da atividade, chegou-se à conclusão de que independentemente de onde os símbolos adinkras sejam aplicados e os objetos quais se manifestam permanecem seus significados estabelecidos pela cultura Akan.

Ressalto que, ainda que boa parte dos saberes sobre aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras estejam ao alcance de todas/todes/todos, os maiores compromissos que devo ter como arte-educadora e mulher preta são a desconstrução de pensamentos hegemônicos; a crítica e reflexão sobre seus mecanismos de repetição. Ressalto a afirmativa de Asante (1998, p.99), dizendo que “o pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana”.

2.5 Compromisso com uma nova narrativa da história da África

Podemos presumir que o afrocentrista tenha a percepção de que uma das obrigações fundamentais do intelectual é avaliar a situação de pesquisa e então intervir de maneira adequada. (ASANTE, 1998, p.99)

Essa citação me fez refletir sobre os impactos do epistemicídio no que diz respeito às proposições se manifestam de temas como a Arte e culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas ao ensino das Artes Visuais. Segundo Conduru (2007, p. 51, grifo nosso) pode-se considerar que

Com efeito, a representação da negritude pode ser vista como uma questão que caracteriza o processo de modernização artística e uma para a qual as divisões em arte Acadêmica, Moderna, Popular e Contemporânea, tão cristalizadas na História da Arte do Brasil, constituem diferenças, mas não com sentido evolutivo, nem hierárquico. **O que implica observar a diversidade de interesses e olhares cruzando autores, temas, tempos, lugares.**

Infelizmente, muitos artistas, saberes e objetos pertencentes às culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas foram descaracterizados devido ao embranquecimento decorrente dos processos de institucionalização da Arte. Logo, percebem-se os critérios para que esses objetos estejam presentes em espaços como museus, centros culturais, galerias etc. que passam a gerar a perda de contextos. Afinal, “a maior parte das culturas não ocidentais não tem uma palavra para designar o que nós chamamos de “arte” (...) os indígenas e outros povos não-ocidentais (africanos e diaspóricos, grifo meu) não fazem objetos que servem só para

serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e além de bonito, bom” (SILVIA; GRUPIONI, 1995, p.374). Por isso, enquanto *abian* afirmo que nada do que produzo é para contemplação, apenas. É necessário saber a importância do objeto ao contexto a que se destina nesse espaço.

Durante os seis anos de magistério, os comentários de estudantes que insistem na ideia de que as artes africanas, afro-brasileiras são inferiores a dos Estados Unidos, da Europa, principalmente França e Itália acabam surgindo. Quando questiono essas/esses estudantes sobre o porquê de pensarem dessa maneira, muitos gaguejam, silenciam-se ou respondem tortamente: “É porque o Brasil é país de terceiro mundo!”. A situação de desvalorização da arte brasileira, em especial a afro-brasileira é devido ao racismo estrutural. Silvio Luiz de Almeida (2019) o apresenta como:

(...) uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio das práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (p.25).

Algumas/alguns estudantes reproduzem essas falas de forma inconsciente, pois os mesmos que reproduzem esse comportamento de agressão às artes africanas, afro-brasileiras e diaspóricas, normalmente se beneficiam de seus elementos em diversos aspectos de sua vida. Como esse trabalho é voltado para professoras/es de artes visuais, sugiro às/aos colegas que fechem os olhos e viajem no tempo, pensando em quantas/os professoras/es negras/negros tiveram durante sua formação. Quantas disciplinas tiveram que abordassem o conteúdo de cultura/história da África e Afro-brasileira não hegemônica? Quais as possibilidades de desenvolver atividades que não fossem apenas para destacar esteticamente e estatisticamente a lei 10.639/03 e a 11.645/08¹⁷? Em especial nas datas comemorativas que reduzem as culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias. Compreendemos a demanda e o comprometimento que essas temáticas urgenciam ocupar integralmente o planejamento anual? Feito esse exercício, considere as observações a respeito de como o racismo estrutural se manifesta na Educação, em especial no ensino das Artes Visuais:

(...) o racismo é **uma decorrência da própria estrutura social**, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. **O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.** (ALMEIDA, 2019, p.38, grifo nosso).

¹⁷ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Para mais informações, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

Segundo Asante (1998, p. 101), “reescrever a história se tornou um desafio para os intelectuais afrocêntricos que dominam a linguagem antiga”. Complemento: é um desafio às/aos arte-educadoras/es formadas/os ou não, pois sabendo que “não existe nenhum engano quanto a nossas origens: a África clássica deve ser o ponto de partida de todo o discurso sobre o rumo da história africana” (ASANTE, 1998, p. 101). Enquanto professora das Artes Visuais, meu compromisso é zelar integralmente pela veracidade dos conteúdos que estão ao meu alcance, inclusive as epistemologias diaspóricas e não-hegemônicas. Ainda que essas demandas perpassem pelo fato de eu me identificar como afrocentrista, considero que:

(...) o afrocentrismo não são dados, mas a orientação para eles. (...) Nós, como afrocentristas, **respondemos que muitas vezes não são os dados que estão em questão, mas o modo como as pessoas os interpretam**, como percebem aquilo com que se defrontam e como analisam os temas e valores africanos contidos nesses dados. (ASANTE, 1998, p. 105, grifo nosso).

Tratando-se da educação básica no Brasil, há referenciais e recursos que proporcionam como ponto de partida a análise das culturas africanas, as culturas indígenas e originárias e, também, as européias sobre a perspectiva dos imigrantes do século XVI até o início do século XX, guardadas as diferenças regionais. Essas “propostas” são híbridas e simultâneas, assim como os exemplos de artes africanas, afro-brasileiras e diaspóricas que apresento nesta pesquisa. A perspectiva de uma nova narrativa da história da África não se dispõe a anular culturas consideradas paralelas, a fim de tornar os pensamentos africanos e diaspóricos uma “nova hegemonia”. O propósito da Afrocentricidade é prezar pela pluriversalidade, sendo assim, proponho que o mesmo exercício que me disponho a fazer seja mais presente no cotidiano de outras/outros colegas, para que o ensino das Artes Visuais possa ser ainda mais plural para todas/todos que estão atuando em sua formulação e aplicação na Educação Básica.

3 POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO COM BASE NOS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE

O professor Renato Noguera¹⁸, em 2010, publicou o texto “Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado”, pela Revista África e Africanidades. A respeito do tópico “Fundamentos afrocentrados da educação”, o autor menciona que “ser humano, natureza e conhecimento não existem isoladamente numa perspectiva afrocentrada. Deste modo, a coextensividade entre humano, natureza e conhecimento exige uma abordagem conjunta” (NOGUERA, 2010, p. 5). Não se trata de direcionar arte-educadores negras/negros à obrigatoriedade de se especializar a respeito das culturas africanas e afro-brasileiras, mas sim responsabilizar pessoas não-negras/os de que esses referenciais, precisam ser assumidos, além de serem primordiais a qualquer trabalho que venha ser desenvolvido no Ensino das Artes Visuais.

O fato desse o ensino ser pautado em uma proposta majoritariamente ocidental, especialmente no que diz respeito à perspectiva eurocêntrica, tem como **obrigatoriedade** reconhecer e posicionar as culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas destacadas por Noguera, que enfatiza em seu texto:

(...) o exame desse documento informa que no currículo de todas as disciplinas devem constar conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o protagonismo das disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira **não sugerem a exclusividade delas no processo de combate ao racismo antinegro no sistema educacional brasileiro.** (p. 7, 2010, grifo nosso).

A partir das leituras das leis 10.639/03 e 11.645/08, o artigo 26, parágrafo 2 define a abordagem dos conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas sendo “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003; 2008), reproduzindo a ideia de “campo privilegiado” dessas disciplinas, sendo esse definido por Souza (2017, p. 28), quando trata sobre o tema transversal Pluralidade Cultural:

¹⁸ Renato Noguera é Professor do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro), e, do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ, Noguera coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Noguera está envolvido com três projetos de pesquisa: 1ª) Filosofando com sotaques africanos e indígenas; 2ª) Educação, Arte, Infância e Relações Étnico-Raciais: a literatura infantil a partir dos afro-rizomas e do perspectivismo ameríndio; 3ª) "Modernidade" na perspectiva da Crítica da Razão Negra.

(...) é que, nos cotidianos escolares, o que se concretiza é o fato de **algumas disciplinas se verem "desobrigadas" de tratar os temas transversais**. E toda vez que **uma área é vista como "campo privilegiado", termina por se converter naquela que deverá, obrigatoriamente, lidar com estes temas**. (grifo nosso.)

Importante considerar que o campo Educação Artística que a lei menciona refere-se atualmente ao ensino das Artes – docentes de Artes Visuais e outras áreas – Dança, Música e Teatro – terem de se responsabilizar por todas as demandas que correspondem às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, junto à História e à Literatura.

A Afroperspectiva está evidente em minhas atividades levando em conta as seguintes considerações: As culturas africanas, afro-brasileiras e diaspóricas são meus campos de interesse e estudo; a representatividade me faz pensar para além das potências estéticas na aplicabilidade desses recursos; considerar a escolha de meus referenciais perpassarem por outras experiências do cotidiano de estudantes. Ainda que esses pontos sejam sobre o ponto de vista de uma arte-educadora que possui uma identidade formada por esses referenciais, a prática antirracista é obrigação de todas/todos educadores, em especial, arte-educadores.

As características de uma prática Afroperspectivista se manifesta percorrendo um processo de relação de identidade, situando como o conteúdo é transmitido. Afinal, por construir representatividade com pessoas não brancas/os que pertencem a repertórios artísticos e culturais entende-se que há outras perspectivas culturais e sapiências à formação no ensino das Artes Visuais. Sobre isso Njeri¹⁹ (2019, p. 10) escreve que:

(...) ao pensarmos a educação [**e no Ensino das Artes Visuais**, grifo meu] na diáspora afro-brasileira, devemos em primeiro lugar localizá-la e aplicar sua agência, para logo em seguida, afroperspectivar a partir da territorialidade brasileira e a história desta diáspora.

Por isso, exercer as propostas apresentadas pelo fundamento da Afrocentricidade na formação de estudantes da Educação Básica é propor um ensino antirracista, sem que isso seja apenas compromisso de docentes que se identifiquem com essas narrativas como afirma Njeri (2019, pg.11, grifo nosso) **a educação afrocêntrica apresenta um tripé estruturante: conhecimento acadêmico, conhecimento de mundo, conhecimento do seu povo e história.**

Em Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, definidos por Azoilda Loretto da Trindade, no ano de 2005 na publicação “Boletim 22 - Valores Afro-brasileiros na Educação”, e no material “A Cor da Cultura”, organizado pela autora em 2006, há saberes para uma prática no

¹⁹ Aza Njeri (Viviane Mendes de Moraes) é doutora em Literaturas Africanas – UFRJ -, pós-doutoranda em Filosofia Africana/UFRJ, coordena o Núcleo de Filosofia Política Africana do Laboratório Geru Maa/UFRJ e o Núcleo de Estudos Geracionais sobre Raça, Arte, Religião e História - UFRJ. Texto informado pela autora. Para mais informações sobre a mesma, acessar: <<http://lattes.cnpq.br/7394946587200400>>.

ensino das Artes Visuais, sob perspectiva da Afrocentricidade. Durante o período de 2016 a 2018 enquanto professora substituta no Colégio Pedro II tive acesso a esse material durante reuniões de equipe, onde questionei o fato desse material – impresso e físico – existir apenas na instituição. Quando fui surpreendida pela professora Eliane Mattozzo, de que ele havia sido distribuído para algumas instituições de esferas federais, estaduais e municipais, mas não sabiam até onde esse dispositivo pedagógico teve alcance e utilização nos saberes e fazeres do Ensino das Artes Visuais destas outras redes, inclusive nas instituições particulares de ensino. Durante minhas atividades no Colégio Pedro II atuava apenas nas esferas públicas de ensino.

Os livros, CDs e vídeos que pertencem a esse material estão disponíveis online no sítio do projeto²⁰, e por se tratar de um material amplo para uma prática de fundamentos da Afrocentricidade, a escolha dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros foi feita por mim, como ponto de partida ao repensar o Ensino das Artes Visuais, para estudantes da Educação Básica, em especial os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos Pedrinhos – apelido carinhoso dado aos campi dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CPPII – esse material é uma das bases à elaboração do currículo e suas propostas anuais, de acordo com os conteúdos para cada série. Por ter experienciado as transições idade-série na instituição, uma vez que atuei meu primeiro ano de contrato num campus de Pedrão – apelido carinhoso referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental na instituição –, no meu último ano, senti uma grande diferença nas práticas das equipes a partir desse referencial.

Desde então, como professora de Artes Visuais em instituições privadas, minhas aulas contemplam estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde aplico esses saberes com o propósito de fundamentar a Afrocentricidade às/aos estudantes que passarem por minhas práticas e metodologias. É importante considerar que os valores civilizatórios afro-brasileiros

(...) propõem um diálogo em aberto, que precisa ter continuidade no trabalho de cada professor, propondo compartilhar ideias, no sentido amplo, com aqueles que fazem o cotidiano escolar. Cotidiano este entendido como vibrante como lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimento e de múltiplos fazeres. (TRINDADE, 2005, p. 30).

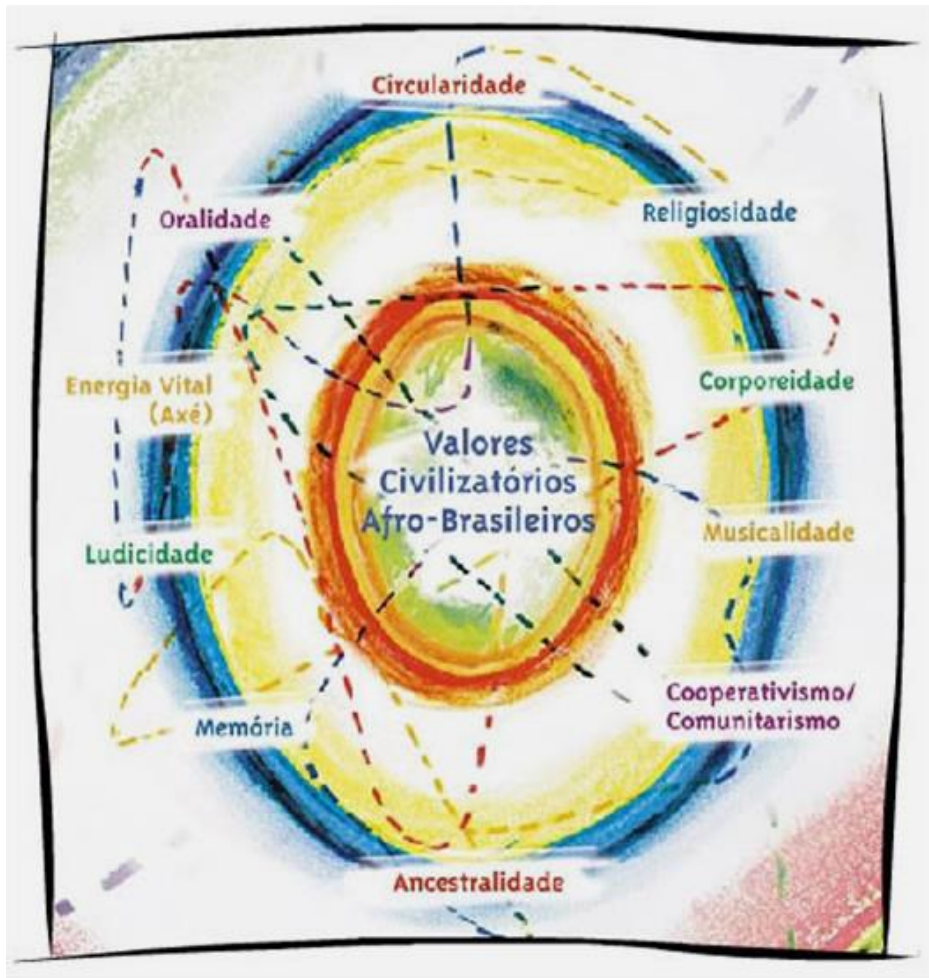
Por esses valores podemos compreender como sendo a Energia Vital (Axé/Àse²¹), Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade, Religiosidade, Memória, Ancestralidade e Cooperatividade, como perspectivas da Afrocentricidade que representam a abordagem conjunta sugerida por Nogueira, no início desse capítulo. Nos saberes e fazeres do

²⁰ <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em 13/04/2020.

²¹ Em respeito à escrita yorubá.

Ensino das Artes Visuais, essa gnose é completa, pois é da natureza dessa disciplina permitir que a subjetividade se evidencie em cada estudante que possa experienciar esse momento em sua vida escolar. Fora dela, os valores fluem em outros ambientes, com outras perspectivas e finalidades; uma vez que somos aprendizes ao longo de nossas experiências.

Figura 7 – Mapa dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: A COR DA CULTURA (2013).

E na condição de aprendizes, cabe ressaltar que Kabengele Munanga (2014, p.57) considera relevante sobre o ensino para jovens negras/negros na escola, uma vez que:

(...) a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema de educação existente que, embora não contemplasse sua história, cultura e visão do mundo, é indispensável para sua inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional.

O Ensino das Artes Visuais sobre uma perspectiva da Afrocentricidade reverbera diretamente no desenvolvimento dessas pessoas e essa expansão de consciência, no sentido de reconhecer as diversidades étnicas, culturais e biológicas. Só possível quando as informações

alcançam as pessoas que estão na base dessa formação – as/os docentes. Pois quando há instrumentos que permitem que crianças e jovens se autorreferenciem, a representatividade ocorre em espaços educacionais. As informações e parâmetros obtidos prevalecerão, possibilitando a construção, identificação e legitimação desses saberes e fazeres através do Ensino das Artes Visuais, considerando assim que:

A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas também para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada. Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das contribuições de todos os segmentos étnicos que, por motivos históricos conhecidos, foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual. (MUNANGA, 2014, p. 57-58, grifo nosso)

A proposta de um ensino pautado nas práticas da Afrocentricidade não pode ser vista como um tema transversal; muito menos limitar-se a discutir e pensar em práticas próximo às datas que concentram essa representatividade, como costuma ocorrer no dia 20 de novembro. Pois, mantendo esses comportamentos percebe-se quanto

(...) o racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima. (MUNANGA, p. 59, 2014).

Munanga (2014, p. 2014, p. 58) nos alerta, ainda, para a realidade de que

(...) um país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc.

Por isso é importante pensar em práticas da Afrocentricidade constituinte, baseando-se na colocação de Aza Njeri (2019, p. 6):

A verdadeira cidadania do mundo deve ser integral e integrante a ele e não baseada na sobreposição e dominação de uma cultura sobre a outra. Isso posto, o mosaico cultural e racial presente no Brasil²² impõe que a escola se sensibilize com os atravessamentos de ordem racista, homofóbica, machista, xenofóbica e repense suas estratégias de combate; sobretudo que ela se questione e autoavalie a sua eficácia em relação ao seu caráter emancipador.

Concluo pensando que uma prática antirracista sob a perspectiva de fundamentos da Afrocentricidade de arte-educadores e docentes atuantes na Educação Básica demanda não apenas proporcionar representatividades nesse espaço, mas, também, combater qualquer

²² Segundo a autora, a escolha pelo não uso da letra maiúscula nos substantivos próprios se dá devido a minha posição de negação simbólica conferida a esses substantivos (2019, p. 5).

manifestação discriminatória; promover a integridade na exposição de fatos históricos e produções artística-culturais que representem os povos originários do Brasil; revelar/relevar o mérito de artistas diaspóricos, em especial as/os afro-ameríndias/os brasileiras/os em seus processos e contribuições para a nossa sociedade; o que, certamente, depende de cada uma/um considerar essas ações em seus cotidianos, bem como em suas organizações e em seus campos de atuação.

4 CONSTRUÇÃO DAS BASES PARA OS LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

Essa pesquisa se deu a partir de um levantamento bibliográfico e teve como objeto a identificação dos termos “afrocentricidade”, “afrorreferência”, “afroperspectiva” e suas variações, no campo da Educação e no Ensino das Artes Visuais. Assim foram considerados como objetos de pesquisa:

- 1) Artigos da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) de 2012 a 2018 e os Anais do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros/as (COPENE) realizado em 2018, para tratar dos termos acima no campo da Educação;
- 2) Os anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) entre os anos de 2013 a 2018, para análise do campo do Ensino das Artes Visuais.

As termologias pesquisadas possuem fundamentos que se permeiam, ou seja, não significa dizer que as definições se originaram exclusivamente de uma ideal da Afrocentricidade. Esses conceitos se atravessam buscando uma coesão sobre onde são aplicados e buscam se relacionar com autores que difundem concepções sobre suas experiências. Em seu livro “O ensino da Filosofia e a lei 10.639”, Noguera aponta uma definição para Afroperspectiva, também conhecida como Afroperspectividade ou Filosofia Afroperspectivista, que pode ser analisada “Em linhas muito gerais, **afroperspectividade** significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que **reconhece a existência de várias perspectivas**. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios” (2014; p. 45, grifo nosso).

Além disso, o mesmo autor explicita a referência de onde essa abordagem filosófica surge. Em uma entrevista ao Portal *Geledés*, defendeu essa prosa como “**um pensamento negro e crítico ganhando espaço nas universidades brasileiras**” (NOGUERA, 2015, grifo nosso).

O que denominamos de Filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passa por três referências: 1ª) Afrocentricidade; 2ª) Perspectivismo ameríndio; 3ª) Quilombismo. **Alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro com a formulação política do**

quilombismo de Abdias do Nascimento são as fontes para a Filosofia afroperspectivista. (NOGUERA, 2015, grifo nosso).

Uma vez localizados esses dois termos, onde então se encontra a Afrorreferenciado? Essa expressão surge sobre uma perspectiva de ação, do narrador e seu local de fala. Essa pesquisa é afrorreferenciada, pois quem a escreve é uma mulher negra, que profere suas vivências e seus referenciais. Esse termo se afirma com mais percepção em um artigo de Adilbênia Freie Machado (2019, p.2)

Delineando **um pensamento plural, diverso, que tem o diálogo entre os saberes como preponderante**, desde uma perspectiva horizontal, circular, compreendendo a universalidade desde um lugar, desde nosso próprio chão, abarcando o corpo como produtor e fonte de conhecimento, conhecimentos estes oriundos das relações do cotidiano, das nossas experiências (...) **Assim, pensar / criar / aprender / ensinar / ser desde referenciais que tem a ancestralidade africana como guia, potencializa nosso estar no mundo, nos encantando, nos implicando com um mundo melhor, mais digno de se viver.** (grifo nosso).

Por isso, ampliar as possibilidades pesquisando referenciais que perpassem por fundamentos da Afrocentricidade, Afroperspectiva ou Afrorreferência tem como propósito: estimular pessoas na área da arte-educação e Ensino das Artes Visuais, nos espaços formais e informais, a enriquecer seus vocabulários no trato das práticas e metodologias que abordem saberes africanos, afro-brasileiros e/ou diaspóricos; considerar a relevância do assunto nos campos da Educação e das Artes Visuais e, conseqüentemente, aumentar o número de docentes e/ou pesquisadoras/res que tratem a respeito do assunto que se identificam com os fundamentos da Afrocentricidade, incentivando a pluralidade de saberes no campo da Educação e das Artes Visuais.

Uma vez que os fundamentos apresentados estejam mais presentes no ambiente escolar, pode-se considerar o desenvolvimento de outra perspectiva para o ensino das Artes Visuais. Considerando o fato de que uma das nossas maiores vivências coletivas é a escola, trata-se, portanto, de um espaço de interações e experiências que impactam diretamente na formação do sujeito, além de gerar reações mais eficazes e antirracistas no convívio em sociedade.

Para efeito de metodologia da análise, concentro-me na leitura dos resumos de cada um dos artigos que foram encontrados com os termos e suas variantes, organizados em tabelas. Os mesmos foram analisados de acordo com sua aplicabilidade em cada um dos artigos da área de Educação e de Artes Visuais. Nessa pesquisa, não foram levados em consideração os termos “africanas/os” e “afro-brasileiras/os” no campo de busca, pois sabe-se

que essas epistemologias destacam-se 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.**

Trato, também, de destacar informações que contribuam na reflexão de como o curriculum vitae e a área/disciplina de atuação de cada uma/um das/dos autoras/es. Segundo o artigo “Fonte investigadora na Educação”, escrito por Renata de Almeida Vieira e Lizete Shizue Bomura Maciel no ano de 2007, as palavras-chaves e resumos de artigos são elementos essenciais para um mergulho no campo da pesquisa. É importante frisar que palavras-chaves e resumos são uma ferramenta que pesquisadoras/es utilizam, num primeiro momento para identificar se aquele material condiz com a sua pesquisa, e cabe a cada uma/um em seu propósito aprofundar essas informações aparentes.

5 AFROCENTRICIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: REVISTA DA ABPN E CONGRESSO COPENE

A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 2000 com a finalidade de defender a pesquisa acadêmico-científica ou/e espaços afins, realizados 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 sócio político e cultural da sociedade” (ABPN, 2020).

O Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros/as (COPENE), por sua vez, é a culminância desse núcleo de profissionais, que se dividem entre as regiões Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nelas são realizadas apresentações de trabalhos, pesquisas e práticas desenvolvidas por esses estudiosos.

As escolhas pelas plataformas ABPN e COPENE foram essenciais para a pesquisa pelo termo “afrocentricidade” e suas variantes no campo da Educação, sob a justificativa de compreender:

- 1) Quem eram as/os educadoras/es negras/os que assumem uma perspectiva afrocêntrica em suas áreas de atuação;
- 2) Em que disciplinas do campo da Educação são encontradas essas práticas epistemológicas e
- 3) Se suas/seus pesquisadoras/es estão atuando na Educação Básica e/ou Graduação, Pós-graduação etc.

Tabela 1 - Investigação sobre os resumos de artigos na área Educação²³

TERMO	Autoria	Ano	Origem	Palavras-Chave	Observações
Afroperspectivista (variação para afroperspectiva)	Renato Nogueira	Fev. 2012	UFRRJ/ Nova Iguaçu, RJ	Ética; Aforreferenciada; Perspectiva Ubuntu	Revista da ABPN > Arquivos > Busca > Afroperspectiva
Afroperspectiva	Tiago Alves Ferreira	Fev. 2017	UniCEUB/ Brasília, DF	Educação Física Escolar; Epistemologias africanas e afro-brasileiras; Eurocentrismo; Lei 10639/03	Revista da ABPN > Arquivos > Busca > Afroperspectiva
Afrocentricidade	Bárbara Carine Soares Pinheiro; Érica Larusa Oliveira Mascarenhas	Mai. 2018	UFBA/ Salvador, BA	Ensino de Ciência; Afrocentricidade;	COPENE 2018 > Anais Eletrônicos
Afro perspectiva (variação para afroperspectiva)	Geisa das Neves Giraldez	Out. 2018	PUC-RJ	Prática Pedagógica; Referências Afro-brasileiras; Afroperspectiva; Educação Infantil	COPENE > Anais Eletrônicos

Fonte: A autora, 2020.

Dos quatro textos que foram encontrados nesta busca, três falam diretamente de uma prática-docente na Educação Básica: um na Educação Infantil, um na disciplina Educação Física e outro na área de Ensino de Ciências; o quarto texto, referente à disciplina Filosofia e de autoria de Renato Nogueira, seria uma proposta à formação docente em que “o objetivo do ensaio é apresentar a ética ubuntu como uma maneira afroperspectivista de resistência e configuração dos valores humanos em prol de uma comunidade que seja capaz de

²³ Levantamento realizado no mês de setembro de 2019.

compartilhar a existência” (NOGUERA, 2012, p.147) e suas diversas formas de saberes e fazeres.

Quatro de suas/seus autores possuem ligações com grupos de pesquisa vinculados a instituições universitárias como a UnB (Universidade de Brasília), com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero – GEPPHERG²⁴; a UFBA (Universidade Federal da Bahia) com Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais – DICCINA²⁵; e a UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), com o Afroperspectivas, Saberes e Infâncias - AFROSIN²⁶; coletividades de distintas regiões do Brasil que promovem e aprofundam discussões sobre a perspectiva das relações étnico-raciais e marcadores sociais que são significativos no processo de pluralidade da formação docente e seus impactos na sociedade. Priorizar a escrita de pesquisadoras/pesquisadores atuantes no campo da Educação conduz a pesquisa a um olhar afroperspectiva, que só é possível identificar à medida que sujeitos se dispõem a escrever/publicar suas investigações e apurações, criando uma espécie de movimento dentro da Academia e, sendo assim, outras epistemologias.

O primeiro texto, “Ubuntu como Modo de Existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva” com autoria de Renato Nogueira, procura elucidar a respeito do termo afroperspectiva e sua variação, afroperspectivista. Em seu resumo, consta que:

²⁴ Criado em 2010, este grupo foca no estudo de políticas públicas e gestão, considerando os mecanismos de exclusão históricos no país, com base na raça/cor, classe e gênero, em suas diferentes interfaces. Compõe-se de estudiosos/as de diferentes áreas empenhados/as com a produção de altos estudos e pesquisas, embasados numa perspectiva histórico-crítica e cultural, também pós-coloniais e decoloniais. Busca evidenciar práticas resistentes e inovadoras de transformação social. A partir de contatos e parcerias nacionais e internacionais, o Geppherg tem estabelecido redes de estudos sobre práticas de movimentos sociais de negros/as, mulheres, quilombolas e indígenas para auxiliar em revisões historiográficas com vistas à promoção de uma educação antirracista, antissexista e cidadã, seja no Brasil, África (de língua portuguesa, em particular) e em Portugal. Temas como educação, saúde da população negra, memória, territórios etc. são abordados em profundidade. Para mais informações, acessar: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/8017269607757366>>.

²⁵ O Grupo de Pesquisa Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais – DICCINA – é composto por estudantes da pós-graduação e professores que pesquisam o ensino de ciências a partir de uma perspectiva anti-opressora da realidade social. Para mais informações, acessar: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/331729>> .

²⁶ AFROSIN – Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias – é um grupo de pesquisas que defende o pluralismo racial, a afirmação das diferenças e o combate do racismo através de múltiplas formas e em várias esferas, buscando contribuir para que os fenótipos de todas as populações que compõem a sociedade brasileira estejam no mesmo patamar social, político, ético-moral, estético e afetivo. AFROSIN pretende através de suas cinco linhas de pesquisa incentivar, promover, desenvolver, divulgar e implementar investigações e parcerias com outros setores da sociedade com o objetivo geral de favorecer o desmantelamento das desigualdades políticas, socioeconômicas historicamente dos processos de colonização e escravização, através de múltiplas abordagens em favor da equidade sociorracial. AFROSIN integra o Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFRRJ e reúne um grupo de pessoas de várias instituições interessadas em desenvolver pesquisas nas áreas de Ciências Humanas.

Ver informações em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/0372208354239075>>.

Este ensaio visa apresentar as implicações para o campo da ética do conceito ubuntu. Não se trata de uma análise técnica, uma incursão acadêmica; mas, de um trabalho introdutório que pretende discorrer sobre uma possibilidade afroperspectivista para as relações das pessoas consigo e com as outras. **O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas.** O objetivo do ensaio é apresentar a ética ubuntu como uma maneira afroperspectivista de resistência e configuração dos valores humanos em prol de uma comunidade que seja capaz de compartilhar a existência. (NOGUERA, 2012, p. 147, grifo nosso).

O segundo texto, produzido por Thiago Alves Ferreira em 2017, “Quando o Terreiro vai à Escola: possibilidades de incorporação das epistemologias africanas e afro-brasileiras na educação física escolar”, questiona a exclusão das culturas africanas e afro-brasileiras na construção do currículo escolar para a área de Ed. Física, relacionando as agências e resistências dos povos de terreiro. Em seu resumo, pode-se observar que:

Este texto parte de uma análise bibliográfica de caráter exploratório e é apresentado como versão preliminar de um trabalho de conclusão de curso de graduação em licenciatura em Educação Física. Tem como objetivo investigar a formação da prática da educação física escolar no Brasil, **questionando os aspectos que codificam a elaboração e a aplicação da mesma, bem como a exclusão das culturas afro-brasileiras e africanas do processo de construção dos saberes oficiais da educação física escolar ao longo de sua história. Partindo da relação de agência e resistência dos povos de terreiro para com a cultura africana e afro-brasileira, o presente texto irá sinalizar sobre as possibilidades colaborativas destes grupos e suas culturas para a aplicação do artigo 26A, possibilitando o vislumbre de uma afroperspectiva na aplicação da educação física escolar.** (FERREIRA, 2016, p. 96, grifo nosso).

O autor utiliza o conceito de “agência” e os saberes e fazeres dos “povos de terreiro” para conscientizar suas/seus leitores de uma Afroperspectiva no currículo da Educação Física escolar. O conceito de *agência*, apresentado nesse resumo, é definido por Nogueira (*apud* FERREIRA, 2017, p. 96) “como a capacidade da utilização dos recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos, como protagonistas nas formas de produção de conhecimento”. Não diferente do que ASANTE (1998) apresenta como definição, pois se trata de realocar protagonistas, que nesse caso, são os povos de terreiro, e que Ferreira (2017, p. 96) define como sendo “comunidades religiosas e culturais de matrizes africanas”.

O terceiro texto, “Uma Revisão de Literatura para refletir o Ensino de Ciências, os Saberes Populares e Afrocentricidade”, é composto por Erica Larusa Oliveira e Bárbara Carine Soares Pinheiro, participantes do grupo de pesquisa Diversidade e Criticidade nas

Ciências Naturais – DICCINA –, ligado à Universidade Federal da Bahia, UFBA. Em seu resumo consta que:

O método cartesiano de ensinar ciências tem origens históricas no pensamento racionalista europeu e pode ter sido responsável pela marginalização do saber produzido por outras etnias, não os considerando como método válido de “conhecer”. **Ainda assim, os saberes ancestrais dos povos africanos sobre a Natureza de uma forma geral e em particular para a produção de novos materiais, persistem em existir e atuam para a melhoria de vida e sobrevivência dessas populações.** Algumas literaturas sobre ensino de ciências apontam a importância de considerar estes saberes no **processo de ensino-aprendizagem escolar.** Pretende-se analisar se estes trabalhos fazem referência a civilizações africanas pré-coloniais como possíveis bases culturais para a produção de tais conhecimentos e, caso façam, **se estão em uma perspectiva Afrocentrada.** (OLIVEIRA, 2018, pg. 2, grifo nosso).

Bárbara é Professora Adjunta I da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do DICCINA, que desenvolve pesquisas nas linhas: formação de professoras/professores na perspectiva crítico-dialética; diversidade no Ensino de Ciência, vinculado ao Instituto de Química da UFBA e consultora pedagógica na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. Atento à relevância sobre a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, situada em Salvador – BA –, que procura educar as crianças sob “a perspectiva de outros marcos civilizatórios”²⁷. Ou seja, equivaler a propostas práticas levando em consideração os pilares da sociedade brasileira. Segundo informações que podem ser encontradas em seu sítio, uma vez que:

(...) pensaram em uma escola que **valorizasse nossas constituições ancestrais não apenas européias, mas que reconhecesse a forte influência ameríndia e fundamentalmente africana em nossa formação sócio-cultural.** (...) Vale destacar que se trata de uma escola destinada ao ensino dos conhecimentos clássicos tidos como hegemônicos e ao mesmo tempo de resgate e valorização dos conhecimentos de nossos ancestrais. **Nesse sentido NÃO É UM ESCOLA PARA NEGRAS E NEGROS, é uma escola para todas e todos, pois compreendemos que crianças negras e não negras precisam conhecer a nossa constituição histórica a partir de diferentes narrativas e não apenas pela ótica do dominador.** Compreender essa história propicia as crianças entenderem que não somos geneticamente superiores ou inferiores por termos um determinado tom de pele, mas que socialmente construímos hierarquizações que precisamos superá-las rumo à uma sociedade justa e igualitária. (2019, grifo nosso).

O quarto e último texto, de Geiza Neves Giraldiz, professora de Educação Infantil na Prefeitura do Rio de Janeiro – SME/RJ –, especialista em Letramento e Práticas Educacionais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ – e em Docência em Educação Infantil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Seu artigo “Educação Infantil Numa Perspectiva Afrorreferenciada” busca relacionar o ensino

²⁷ Escolinha Maria Felipa, Salvador – BA. Acesse mais informações em: <<https://escolinhamariafelipa.com/a-instituicao/>>.

às práticas pedagógicas democráticas. Não foi possível encontrar um resumo, pois a formatação de seu artigo publicada pelo site da COPENE 2018 está desconfigurada, até o presente momento em que esta pesquisa foi feita. Por isso, levo em consideração os seguintes trechos que validam a proposta da autora:

Penso na ação pedagógica democrática enquanto democrática, o fazer com que o sujeito se inclua num lugar que é a sociedade e linguagem, um lugar onde ele já está inserido. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, como afirma Freire. **A função da prática pedagógica democrática é deixar o sujeito se significar e não apenas ser o significante ou objeto de experimentações que não modifica o mundo, altera valores.** Apresento neste trabalho uma prática pedagógica organicamente pautada na lei 10.639, **Desenhema: Desenho + poema. Desenhemos histórias, percebendo que ela pode ser expressa de outro jeito.** (...) **Afropreferenciando qualquer projeto pedagógico a partir de intelectuais negros, perspectivas negras.** Trazendo cotidianamente representatividade, criando novas perspectivas e um outro discurso sobre ser. (GIRALDIZ, 2018, p. 1-2, grifo nosso).

Visto a necessidade de referenciais para o campo da Educação Infantil, a docente se sente contemplada com práticas onde estudantes possam se identificar com conteúdos afropreferenciados. Nas imagens que compõem seu texto, percebe-se a presença de responsáveis na construção de saberes à saúde e higiene das crianças com recursos naturais; as Adinkras e suas simbologias em trabalhos plásticos; uso do giz Pintkor da marca Koralle²⁸, uma das pioneiras em desenvolver materiais com a finalidade de representar a diversidade de cores de pele no Brasil. Essa empresa criou esse recurso em parceria com o UNIAFRO/UFRGS²⁹ durante o curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Inicialmente eram produzidas apenas 12 cores, atualmente já existem 24 tons.

Há aspectos que gostaria de considerar sobre os trabalhos localizados e apresentados. A ABPN é uma instituição que existe há quase duas décadas e nesses anos de existência suas investigações demonstram escassez em trabalhos que contemplem os fundamentos e terminologias aqui apresentadas. Pelos limites de um TCC de especialização, não foi objeto de estudo o porquê de esse fenômeno acontecer. Porém, leva-se em consideração que há maior prevalência sobre o assunto quase dez anos depois da lei 10.639/03 e quase quatro desde a lei 11.645/08 estarem em vigor, pois todos os artigos encontrados datam a partir do ano de 2012. Ou seja, em 2003 foi sancionada a primeira lei que contempla os estudos e

²⁸ Koralle, Porto Alegre – RS. Para mais informações, acessar: < <https://www.koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-24-cores-tons-de-pele-uniafro-p803345>>.

²⁹ O Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola tem por objetivo geral qualificar a educação antirracista em curso nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, visando o atendimento da lei 10.639/2003. Ver em: <<http://www.ufrgs.br/uniafro/curso>>.

fundamentos africanos e afro-brasileiros, mas em publicações de órgãos responsáveis por produções intelectuais negras/negros só começou a existir escrito que dessem fundamentações africanas e afro-diaspóricas quase dez anos depois. É necessário levar em consideração que não nego a presença e existência de outros conceitos e/ou fundamentos africanos e/ou diaspóricos sendo estudados nesse mesmo período. Mas, também, isso me leva a acreditar que seja consequência de um racismo institucional por parte das entidades de pesquisa em que pesquisadoras/es negras/os atuam, em que, segundo Almeida (2019, p.29):

(...) sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.

Ou seja, a ABPN e a COPENE, ainda que façam seus recortes de pesquisa pautados no interesse de pesquisadores negras/os, assistem os efeitos desse fato devido as instituições passarem por um processo de **enegrecimento** meio à produção e publicação de trabalhos de intelectuais negras/negros. Identifica-se uma discussão para uma educação mais plural e diversificada, ganhando forma nas primeiras décadas do século XXI, com a sanção de leis que contemplem esse fato.

Conclui-se, com base nessas informações que os primeiros lugares que precisam modificar suas práticas e epistemologias, a partir da lei 10.639/2003, são as universidades, os lugares onde se formam educadoras/es e arte-educadoras/es.

Por mais que haja o reconhecimento da abundância de saberes, elas acabam sendo selecionadas para compor o que considero uma prática de valor representativo. Munanga (2014, p. 56-57) nos faz refletir sobre o seguinte raciocínio

Esta herança cultural africana constitui uma das **matrizes fundamentais da chamada cultura nacional** e deveria, por esse motivo, **ocupar uma posição igual às outras**, isto é, as heranças européia, indígena, árabe, judia, oriental etc. **Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil**, uma memória plural e não mestiça ou unitária.

Uma breve comparação para elucidar a citação de Munanga é a apresentação da instituição Escolinha Maria Felipa, que considera essa diversidade para além do seu conteúdo, levando-o para as práticas cotidianas a origem e diversidade de membros da comunidade escolar e principalmente: uma educação direcionada para crianças de diversas origens familiares. Esses são fatos que me levam a pensar o porquê de outras instituições não

poderem efetivamente contemplar a formação de estudantes ao “oferecer à comunidade ensino de qualidade, pautado na perspectiva decolonial, que contribua para o desenvolvimento humano das educandas e educandos” (EMF, 2019).

Por fim, é importante considerar que a proposta da Afrocentricidade apresenta uma congregação dos saberes de acordo com suas origens, e diante do resultado desta parte da pesquisa percebe-se que os saberes não-hegemônicos, não-eurocêntricos, continuam sendo tratados, de certa forma, como periféricos. Só podendo ser destacados quando há interesse sob a concepção e as interpretações do hegemônico que se apropria das possibilidades do sujeito africano, considerando apenas as perspectivas que convém ao colonizador.

6 AFROCENTRICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: OS ANAIS DO CONFAEB

O Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB – tem como propósito desenvolver pesquisas no setor da Arte, Arte-Educação e

(...) congrega professores, pesquisadores, artistas e estudantes, que respondem pela docência na educação básica, na graduação e na pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitárias. Com caráter permanente e itinerante, os Congressos vêm percorrendo diferentes cidades e capitais do território nacional, sendo acolhidas nesse percurso por diversas instituições de ensino superior em parceria com a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), Associações Estaduais, Secretarias de Educação e de Cultura Estaduais e Municipais dentre outras instituições. (FAEB, 2019, grifo nosso).

Os Anais dos CONFAEB contemplam as Artes (Visuais, Dança, Música e Teatro), de forma que a cada publicação, dedica-se um espaço às linguagens apresentadas. No ano de 2015, as publicações de trabalhos apresentados nos eventos presenciais da CONFAEB foram organizadas com um documento individual para cada linguagem. A partir de 2016 os formatos voltaram a ser unificados, o que, na compreensão de uma pesquisa mais completa, facilita a busca pelos referenciais desse trabalho, garantindo estabilidade para comprovar evidências que poderão ser discutidas mais adiante. O intervalo de tempo definido para essa pesquisa considera a perspectiva de produtividade por parte das/dos sujeitos que pesquisam sobre os referenciais apresentados, levando em consideração o crescimento de pesquisadores negras/negros e não-brancas/os. Considero que os referenciais da pesquisa precisaram de um tempo para estarem implementados como práticas da Educação Básica, mesmo que as leis 10.639/03 e 10.645/08 assegurem esses saberes.

O objetivo relevante desse processo é saber se há professores, professores-pesquisadores e pesquisadores da área Ensino das Artes Visuais; quem, quais e quantos estão produzindo sob a perspectiva desses saberes da Afrocentricidade, Afrorreferência e/ou Afroperspectiva, considerando também suas variações terminológicas. Antes de apresentar os dados da pesquisa é importante considerar dois fatores durante esse processo: a busca por seus Anais e o intervalo de tempo entre eles.

Analisando a tabela abaixo, considero que nenhum resultado foi encontrado para a pesquisa em resumos e conferências publicadas nos anais da CONFAEB entre os anos de

2013 a 2018 e, por isso, é necessário refletir sobre alguns pontos de vista para compreender esse resultado escasso.

Tabela 2 - Investigação sobre os resumos da área artes visuais³⁰

TERMO	Autoria	Ano	Universidade/ Escola de origem	Palavras- Chave	Observações
Afroperspectiva	ORG. CONFAEB	2013 - 2018	Nenhum	Nenhum	Nenhuma comunicação/publicação/ GT apresentou a discussão sobre os termos pesquisados
Aforreferenciada	ORG. CONFAEB	2013 – 2018	Nenhum	Nenhum	Nenhuma comunicação/publicação/ GT apresentou a discussão sobre os termos pesquisados
Afrocentrada	ORG. CONFAEB	2013 - 2018	Nenhum	Nenhum	Nenhuma comunicação/publicação/ GT apresentou a discussão sobre os termos pesquisados

Fonte: A autora, 2020.

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 Aforreferenciada e suas variantes durante os seis anos analisados. Reforço o resultado dessa pesquisa refletindo sobre a afirmativa de Conduru, que diz:

No processo de ampliação da presença pública de valores afro-descendentes no Brasil, deve ser ressaltado o extravasamento de questões da africanidade e afro-brasilidade **a partir de situações particulares, individuais e de grupos restritos, para conquistar dimensões amplas, coletivas, públicas em instituições, arquitetura, urbanismo, imaginário coletivo.** (CONDURU, 2007, p. 102, grifo nosso).

Refletindo sobre a citação de Conduru, questiono: a quem cabe a responsabilidade de ampliar a visibilidade de pesquisadoras/es ou de temas que dizem respeito a saberes africanos, afro-brasileiros e diaspóricos para o Ensino de Artes Visuais? Tendo em vista esse meu passo,

³⁰ Levantamento realizado no mês de Janeiro de 2020.

compreender quais os caminhos para os fundamentos da Afrocentricidade no Ensino das Artes Visuais e quem são suas/seus idealizadoras/es, considero mais que nunca necessária a ampliação dessa discussão para que os direcionamentos sobre as pesquisas a respeito das culturas essenciais sejam atendidos de acordo com as reais perspectivas que envolvam esses estudos. Não é suficiente disponibilizar o conteúdo para prática, ele precisa estar alinhado com propostas desenvolvidas por docentes atuantes no ensino de Artes Visuais, com estudantes e a comunidade escolar.

Finalmente, reconheço a dificuldade de identificar professoras/res e pesquisadoras/res que programem esses saberes no Ensino das Artes Visuais devido ao fato que considera-se a individualidade como ponto de partida para que isso aconteça, ou seja, a/o docente que não se sente preparado ou sábio/o o suficiente para essas discussões, não terá interesse em refletir suas práticas e saberes. O branqueamento das identidades, referências, história e práticas culturais evidentes no Ensino das Artes Visuais e na formação docente de profissionais dessa disciplina retardam o olhar às demais referências humanas, que deveriam ser vistas como plurais e diversificadas em suas interpretações, conforme a relação feita por Conduru (2007, p. 83):

(...) Os parangolés estão longe de serem vestimentas religiosas, muito menos de divindades. Também não são utilitárias. **Pertencem ao mundo da arte, de onde partem em diálogo com outras instâncias da vida.** Além das várias experiências com indumentária no Construtivismo, **é possível e necessário conectar** o “Parangolé” às vestimentas de Babá-Egum, às fantasias usadas nos desfiles das escolas de samba, às vestimentas das populações de rua marginalizadas, com sua capacidade de transformar matérias e elementos em coisas outras, excepcionais. Ou seja: **arte, religião, carnaval, conjuntura social - são múltiplas as referências e articulações possíveis com a África e o afro-Brasil, mas não só a deles.** (grifo nosso).

Não se deve confundir com a ausência de estudo de culturas africanas e/ou afro-brasileiras, pois diante o fato de muitos trabalhos contemplarem essas culturas, seus fundamentos não perpassam pelos conceitos da Afrocentricidade, Afroreferência e/ou Afroperspectiva. Pelo menos, durante a busca por esses termos, nenhuma eficácia foi comprovada nos trabalhos analisados pela perspectiva dos fundamentos apresentados. Mas sim, destacam a presença das culturas africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas em seus aspectos estéticos, materiais ou imateriais para/na prática e Ensino das Artes Visuais. Seria necessário considerar uma nova pesquisa nos resumos apresentados nos anais, que contemplassem os termos mais evidentes e respeitando os limites de um trabalho de

especialização. Esse assunto poderá ser discutido e devidamente apresentado em outros níveis de pesquisa.

Talvez, se fosse de minha escolha utilizar termos similares aos dos fundamentos, essa busca teria um resultado mais abastado. Como meu propósito foi mensurar a presença/ausência de uma perspectiva teórica da Afrocentricidade, Afroperspectivista e/ou Afrorreferência em práticas e saberes no Ensino das Artes Visuais, essa investigação pode ser considerada concluída. Acredito que ainda seja necessário refletir para que cada vez mais esses referenciais, de acordo com a participação de arte-educadores, pesquisadores ou não, estejam presentes e estimulem a produtividade intelectual entre nós, pares do mesmo núcleo de Artes, na Educação Básica; a presença do racismo institucional, que dificulta o reconhecimento ou retardamento da gnose desses fundamentos investigados. Afinal de contas, por mais que no campo das Artes, especificamente das Artes Visuais, o crescimento das produções e publicações enegrecidas seja evidente por aspectos já mencionados anteriormente, a estrutura racista da qual ele faz parte é influente na escolha dos meios que esses saberes são propagados, especialmente na Educação Básica e na formação de docentes para o Ensino das Artes Visuais.

Sendo assim, devemos questionar a forma como a literatura é abordada não apenas em sala de aula, mas, sobretudo, na formação de professores. **Ressalta-se que, no que tange à formação sobre África e negritude, apesar dos inúmeros esforços de pesquisadores e docentes, ainda é muito aquém do desejado e exigido pela lei 10.639/03 e o seu adendo 11.645/08, não sendo uma surpresa o cenário depreciativo e excludente imposto a tais temas** (NJERI, 2019, p.11, grifo nosso).

Por fim, não basta representar, mas compreender os caminhos que a representatividade pode nos levar, segundo as observações anteriores de Njeri, que compartilha suas vivências sobre o fundamento afrocêntrico no campo da Literatura. Ainda que suas impressões sejam sobre uma localização que perpassa os saberes e fazeres das Artes Visuais, é inquestionável o fato de elas, que cumprem o papel de obrigatoriedade para lidar com as questões da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, segundo o texto da lei 10.639/03, precisam avançar ainda mais em suas pesquisas e desdobramentos, mas principalmente estimar cada passo dado até hoje, e ter consciência de que tudo isso faz parte da fundamentação, “mais igualitária, principalmente diante do cosmopolitismo pós-moderno” (Njeri, 2019, p. 5), da Afrocentricidade, como é sugerido pelos conceitos apresentados anteriormente nessa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela (Angela Davis³¹).

Sou uma mulher preta que se debruça sobre as diversas fontes africanas, afro-brasileiras e diaspóricas para propor novas perspectivas ao ensino das Artes Visuais. E mais uma, dentre tantas vitórias, sob uma perspectiva não-hegemônica da pesquisa e do Ensino. Diante o fato que minha pesquisa introduza os fundamentos da Afrocentricidade pautados nos cinco saberes relacionados anteriormente por Molefi Asante, investigo sobre a presença de outros princípios como a Afroperspectiva, e Afrorreferência, bem como suas variantes, como possibilidades que contemplam uma prática de ensino antirracista, com referenciais teóricos coerentes com a afro-localização que quero viver e estimular.

O tempo dedicado a esse estudo vem de uma longa tentativa de relacionar outros elementos tão relevantes para o Ensino das Artes Visuais. A cautela, paciência e muita leitura sobre os fundamentos e artistas que pudessem detalhar e compor minhas memória e experiências que foram compartilhadas resultou em outras diversas questões a serem solucionadas. E aqui faço um convite as/aos demais docentes-pesquisadoras/res da Educação e Ensino das Artes Visuais a se dedicarem a essas possibilidades de pesquisa.

É importante destacar que nessa segunda década do século XXI, a Educação, em especial o Ensino de Artes Visuais, vem constantemente sendo atacada por estar elucidando questões consideradas “bruxaria”, “macumba das brabas”, “pecaminosas”, “coisas fora da lei de Deus”, o que me deixa segura e ciente dos referenciais utilizados me representam enquanto mulher negra, candomblecista e arte-educadora que se comprometeu/compromete em seguir outros caminhos na docência.

Esse não é o fim de uma pesquisa. Porém, tratando-se dos limites de um trabalho de especialização, foi desenvolvido para proporcionar a pluriversalidade dos caminhos ao Ensino das Artes Visuais na Educação Básica e à formação de docentes. Toda/o professora/professor é, no fundo, um pesquisadora/pesquisador. Do que adianta me realizar dando aulas se a curiosidade por inovações não fizer parte do meu trabalho? Inovações que, na verdade, não

³¹ Fala realizada num encontro internacional sobre feminismo negro e decolonial em Cachoeira, na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, em 2017. Ver em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/570053-quando-a-mulher-negra-se-movimenta-toda-a-estrutura-da-sociedade-se-movimenta-com-ela>>.

passam de revisão de possibilidades. Afinal, nesse mundo nada se inventa, tudo é alternativa. É também escolha de seguir o caminho que já está dado, repetindo velhos erros ou, ao menos, se deparar com outras possibilidades ao ofício de ensinar. Meu intuito definitivamente não é me colocar no centro da questão como solução, mas como possibilidade. A “tentativa de” é melhor do que a “permanência em”, e eu acredito que, para cada nova referência que valide esse trabalho, ele se torna raiz, vai se espalhando e aprofundando-se em camadas cada vez mais relevantes para florescer de outras/os docentes, pesquisadoras/res e principalmente estudantes da educação básica.

Atuando nesse espaço de poder, o meu propósito segue sendo por uma educação afrocêntrica que deve: conduzir, encorajar e dirigir os estudantes para as tecnologias do futuro, de forma a garantir a sua sobrevivência na contemporaneidade. (Njeri, 2019, p.11). Resgato da introdução a ideia de que só serão contempladas/os com o título de “novos cidadãos”, aqueles com uma formação consciente realizada na Educação Básica, através do ensino das Artes Visuais e demais disciplinas, para erradicar qualquer resquício do racismo, embranquecimento, branquitudes e preconceitos. A meu ver esse desarraigamento depende da reeducação que expresse a mudança nas atitudes das/dos que pertencem a esses espaços de poder, e a Educação é um desses espaços.

É isso que gostaria de compartilhar com todas/todos. Essa pesquisa não é minha, é de todas/todos as/os artistas citados, das/dos referenciais que inspiraram cada parágrafo descrito sobre/ para complementar o fundamento da Afrocentricidade. Para as/os leitores desse trabalho, eu as/os convido a experimentar de forma mais prática, tudo aquilo que vocês estudam. Há um ditado que diz “Èsù matou um pássaro ontem com a pedra que atirou somente hoje”. Isso quer dizer que Èsù, o orixá da comunicação, das relações entre mortais e os Orixás está sempre proporcionando caminhos entre e para as pessoas. Permitindo o erro virar acerto e o acerto virar erro.

REFERÊNCIAS

ABPN - QUEM SOMOS. **Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**. 2020. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 01 março 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG) : Letramento, 2018.

ARTE Naïf. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Culturas Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>. Acesso em: 06 de Mai. 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

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; 4). 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em dezembro de 2019.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em dezembro 2019.

BODY Art. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Culturas Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3177/body-art>>. Acesso em: 16 de Mar. 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

CONFAEBS - **Histórico**. Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/confaeb/confaebs-historico/>. Acesso em: 01 março 2020.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte : C / Arte, 2007.

FROTA, Lélia Coelho. **Mitopoética de 9 artistas brasileiros**. São Paulo: Fontana Limitada, 1975.

LORDE, Audre. As ferramentas do senhor nunca destruirão a casa-grande. Tradução do original "The master's tools will never dismantle the master's house". In: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Histórias afro-atlânticas**: [vol 2] antologia. São Paulo, 2018. p. 45-47.

MACHADO, Adilbênia Freire. Odus: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. Voluntas: **Revista Internacional de Filosofia**, [S.l.], p. 3-25, set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39952>>. Acesso em: 13 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2179378639952>.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia M. P; COELHO, Wilma de N. B. (Orgs). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. p. 54-59.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. GÁ, Luiz Carlos. (orgs). **Adinkra** : sabedoria em símbolos africanos = african wisdom symbols = sagesse em symboles africains = sabiduria em símbolos africanos. – Rio de Janeiro : Pallas, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução à nova edição. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4). p 21-23.

_____. Introdução. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009 (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4). p 27-32.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 31, p. 4-17, maio-out./2019. DOI: <https://doi.org/1026512/resafe.vi30.28253>

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.

_____. **O ensino de Filosofia e a lei 10.639 / Renato Nogueira**. 1. Ed. Rio de Janeiro : Pallas : Biblioteca Nacional, 2014.

_____. **Afroperspectividade – por uma filosofia que descoloniza**. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em 26/03/2020

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995.

SORRY. Beyoncé. Youtube. Junho de 2016. 4 min25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QxsmWxxouIM>. Acesso em 25 abr. 2020

TAVIN, Kevin M. ANDERSON, David. A Cultura Visual nas aulas de Artes do Ensino Fundamental: Uma desconstrução da Disney. Tradução por Gisele Dionísio da Silva. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 57-71.

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

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007.