

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

**HENRIQUE PASQUAL SANTOS**

**Um Quadro Negro em Branco:  
Contradições e desafios na construção de um Ensino de Arte Pluriversal**

Porto Alegre/RS  
2023

HENRIQUE PASQUAL SANTOS

Um Quadro Negro em Branco:  
contradições e desafios na construção de um ensino de arte pluriversal

Trabalho de conclusão de curso como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

ORIENTADORA:  
Profa. Dra. Flavya Mutran Pereira

Porto Alegre, 11 de setembro de 2023

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Dorcas Janice Weber (FACED/UFRGS)

---

Prof. Dr. Celso Vitelli (DAV/UFRGS)

### CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Henrique Pasqual  
Um Quadro Negro em Branco: contradições e desafios  
na construção de um ensino de arte pluriversal /  
Henrique Pasqual Santos. -- 2023.  
47 f.  
Orientadora: Flavya Mutran Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,  
BR-RS, 2023.

1. Pluriversalidade. 2. Ensino de Arte. 3.  
Educação. 4. Diversidade Cultural. 5. Mogobe Ramose.  
I. Mutran Pereira, Flavya, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho a minha família, sem eles nada disso seria possível.

À minha orientadora Flavya Mutran Pereira, a qual soube me tranquilizar nos momentos mais complicados.

À todas, todos e todes que vieram antes de mim e abriram os caminhos para que, hoje, possamos estar ocupando estes espaços.

À minha companheira Virginia, com todo meu amor.

Às amigas verdadeiras que me acompanham.

Àqueles que já não estão mais entre nós, mas sempre estarão por nós.

## **RESUMO**

Um quadro negro em branco remete a uma discussão acerca das contradições enfrentadas na construção de uma prática em educação que seja capaz de valorizar a diversidade de culturas encontradas em nossa sociedade.

Dentro desta proposta será investigado o conceito de pluriversalidade proposto por Mogobe Ramose (2011) como caminho para a quebra da perspectiva de universalidade abstrata imposta pela influência da cultura ocidental alçada pela modernidade. A pluriversalidade, como conceito filosófico, representa uma visão de mundo que reconhece a diversidade de perspectivas culturais, históricas e epistemológicas como legítimas e igualmente valiosas.

Explorando estes conceitos será feita uma discussão acerca da concepção estrutural do racismo e os desafios encontrados na construção de uma prática no ensino de arte frente a estes dilemas institucionais. Levando em conta as lutas do Movimento Negro, serão abordados alguns aspectos legais referentes a lei 10639/2003 e a implementação de uma pedagogia pluriversal como forma de combate as discriminações e celebração das pluralidades constituintes de nossa cultura.

## **PALAVRAS-CHAVES**

Pluriversalidade, Ensino de Arte, Educação, Diversidade Cultural, Mogobe Ramose.

## **ABSTRACT**

A blank blackboard refers to a discussion about the contradictions faced in the construction of an educational practice that is capable of valuing the diversity of cultures found in our society.

Within this proposal we will investigate the concept of pluriversality proposed by Mogobe Ramose (2011) as a way to break the perspective of abstract universality imposed by the influence of Western culture influenced by modernity. Pluriversality, as a philosophical concept, represents a worldview that recognizes the diversity of cultural, historical and epistemological perspectives as legitimate and equally valuable.

Exploring these concepts, a discussion will be made about the structural conception of racism and the challenges encountered in building a practice in art teaching in face of these institutional dilemmas. Taking into account the struggles of the Black Movement, some legal aspects will be addressed regarding law 10639/2003 and the implementation of a pluriversal pedagogy as a way of combating discrimination and celebrating the pluralities that make up our culture.

## **KEYWORDS**

Pluriversality, Art Teaching, Education, Cultural Diversity, Mogobe Ramose.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Henrique Pasqual Santos, <b>Quadro Negro em Branco</b> . (2022) Instalação, dimensões variadas. Acervo Pessoal .....	11
Figura 2 – Conjunto com alguns símbolos <b>Adinkra</b> . Desenho digital. Acervo pessoal.....	12
Figura 3 - Desenho digital, <b>Sankofa</b> , acervo pessoal .....	13
Figura 4 - Detalhe Grades com símbolo <b>Sankofa</b> , Foto de acervo público internet .....	13
Figura 5 - Henrique Pasqual Santos, <b>Quadro Negro em Branco</b> . (2022) Xilogravura,97x125. Acervo Pessoal .....	15
Figura 6 - <b>Boa me na me mmoa wo</b> : força através da unidade, cooperação e benefício mútuo, desenho digital. ....	20
Figura 7 - <b>Nea onnim no sua a, ohu</b> : aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem .....	23
Figura 8 - Modesto Brocos. <b>A redenção de Cam</b> (1895). Óleo sobre tela, 199cm x 166cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes .....	26
Figura 9 - Denilson Baniwa. <b>Arqueiro Digital</b> . 2017. <a href="https://www.behance.net/denilsonbaniwa">https://www.behance.net/denilsonbaniwa</a> .....	37
Figura 10 - Vicente do Rego Monteiro. <b>Atirador de Arco</b> . 1925 Óleo sobre /tela. 108,00 cm x 137,00 cm. Reprodução fotográfica Zé de Boni. <a href="https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2505/atirador-de-arco1">https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2505/atirador-de-arco1</a> .....	37
Figura 11 - Abdias do Nascimento. <b>OKÊ OXÓSSI</b> , 1970. Acrílica sobre tela, 90 x 60 cm. Coleção MASP, doação Elisa Larkin Nascimento   IPEAFRO, no contexto da exposição Histórias afro-atlânticas, 2018. Foto: Reprodução/Site MASP.....	38
Figura 12 -Paulo Chimendes. <b>Amordaçada</b> 1977 Litogravura. 69,2 x 44,2 cm Acervo MARGS. Aquisição por doação do artista, 1978. Registro: 0601 .....	38
Figura 13 - Manuel Messias dos Santos. <b>Não Sabem o que Fazem</b> , 1979. Xilogravura em cores, 11/15, 129x60 cm. coleção Gutman.....	39
Figura 14 - Kelson Succi. <b>Cuidado com Negin</b> , 2020. Intervenção urbana. Lambe.....	39
Figura 15 - Registros da oficina de xilogravura <b>Impressões Pluriversai</b> . CDE/SEDAC, de 04 a 25 de juho de 2023. Fotos: Divulgação .....	42
Figura 16 - Material desenvolvido como proposta OPP.....	43

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>UM QUADRO NEGRO EM BRANCO.....</b>	<b>11</b>
A pluriversalidade como caminho .....	19
<b>ARTE EDUCAÇÃO E PLURIVERSALIDADE .....</b>	<b>23</b>
Sobre a lei 10639/03 .....	29
Experiências no ensino de arte .....	35
Caminhos Possíveis .....	37
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>



## INTRODUÇÃO

Na palestra “*História da discriminação racial na educação brasileira*”<sup>1</sup>, o Prof. Dr. Silvio Almeida nos apresenta uma contradição inquietante: a Educação, ao invés de figurar como protagonista na construção de um caminho para solução do problema que conhecemos como racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), pode ser parte agravante deste conflito. Frente esta dicotomia cabe um questionamento. Como construir uma prática no ensino da arte que comungue com as ideias de uma educação como prática de liberdade, conforme as propostas de educadores como Paulo Freire (1967)? Como desenvolver um ensino em arte decolonial, que valorize a diversidade cultural presente em nossa sociedade? E por fim, como eu, como artista e educador, posso construir uma prática que desvie dos estereótipos racistas? Franz Fanon (1952) afirma que a construção do sujeito negro e sua subjetivação na sociedade se dá no encontro com o racismo estruturado, o processo de racialização gerado neste encontro acaba carregando mazelas sociais das quais nós negras e negros somos vitimados.

Eu, como sujeito negro, fui e ainda sou atravessado por processos desse caráter. Antes de ingressar na universidade, sempre que eu externava minha vontade de fazer uma graduação em Artes escutava frases do tipo... “arte é coisa pra rico”; “tu não vais ter futuro fazendo artes”; “artes!? isso não é lugar pra ti”. Porém, além da possibilidade de atuar como artista, uma grande motivação para não desistir da formação em artes vinha da possibilidade de confrontar essa perspectiva negativa e encontrar meu lugar na área. Ao entrar no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS, constatei que o currículo das disciplinas ainda não contemplava de forma justa a representatividade e contribuição intelectual dos povos negros e originários. De certa forma, isso muitas vezes me fez questionar meu papel como artista educador em formação, ressoando as frases desmotivadoras do passado. É desse lugar – ou não-lugar, que surge meu interesse em entender como e porque a falta de protagonismo destas populações ocorre em uma instituição de ensino, compreendendo que tal jornada passa por uma revisão crítica de um processo

---

<sup>1</sup> ALMEIDA, S. História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila. Em: 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw). Acesso em: 20 ago. 2023.

histórico e de um passado colonial que vem sendo colocado em xeque nos últimos anos. Com este trabalho, quero trazer contribuições que ajudem a compreender e a desviar desta lógica, que se manifesta de forma simbólica na estrutura curricular do artista visual em formação e, sobretudo, para compreender que fora do espaço acadêmico, a falta de representatividade negra nos espaços de poder se projeta de maneira concreta, palpável e algumas vezes letal. Aqui, pretendo analisar alguns parâmetros sobre o conceito de universalidade ocidental aplicado na Educação e a partir daí quero propor caminhos para a quebra dessa lógica que projeta opressão sobre nossos corpos, mentes e epistemes.

No primeiro capítulo, **Um quadro negro em branco** levanto as primeiras questões de pesquisa a partir da minha prática artística, contextualizada pelas vivências passadas como estudante de Licenciatura em Artes Visuais e minhas experiências, ressaltando as contradições que encontrei no caminho entre o racismo estrutural e a educação enquanto instituição. Veio desse mergulho o interesse pela cosmovisão das pluralidades sociais trazidas nas filosofias africanas, tendo como fio condutor poético e conceitual, o antigo sistema de escritas conhecido como **Adinkra**, que advém dos povos africanos. Esses símbolos estão presentes neste trabalho, para afirmar um posicionamento filosófico que remete, ao mesmo tempo, à ancestralidade e contemporaneidade.

No segundo capítulo, **Arte Educação e Pluriversalidade** procuro explorar o conceito de pluriversalidade como estratégia para Planos de atividades de Ensino com viés decolonial, ressaltando as diferenças entre a ideia de universalidade abstrata que é difundida com a instituição da Modernidade, e as contradições advindas desse processo. Busco aproximações entre as ideias de pluriversalidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2004), assim como a Base Nacional Comum Curricular (2017) salientando alguns dos desafios para a construção de uma proposta no ensino de arte em uma perspectiva pluriversal. Tomando também a instituição da lei 10.639/03 como marco legal da luta do Movimento Negro. Fazendo também uma visita a minhas experiências durante os estágios obrigatórios como forma de contextualizar estas experiências junto a propostas pluriversais no ensino de arte. Trazendo algumas considerações acerca este processo.

## UM QUADRO NEGRO EM BRANCO



Figura 1 - Henrique Pasqual Santos, **Quadro Negro em Branco**. (2022) Instalação, dimensões variadas. Acervo Pessoal

Enquanto artista e futuro docente, sempre questionei as interrelações entre o ensino e a arte, reconhecendo ambas como processos sociais que se desenvolvem ao longo dos tempos e em diferentes estágios da formação de um indivíduo junto a sociedade. Essa pesquisa nasce do interesse em buscar conexões, possibilidades entre a construção de minha poética como artista e meu posicionamento como educador. Daí surge uma necessidade pontual, direcionar um olhar sobre meu passado, tanto o mais recente de licenciando em Artes Visuais e experiências como educador durante os Estágios Obrigatórios, ministrando oficinas ou em atividades de extensão; como nas experiências enquanto educando. Esse movimento de retorno ao passado com um olhar contemporâneo que também se preocupa com a posteridade, remete a um antigo símbolo conhecido como *Sankofa* (Figura 03).

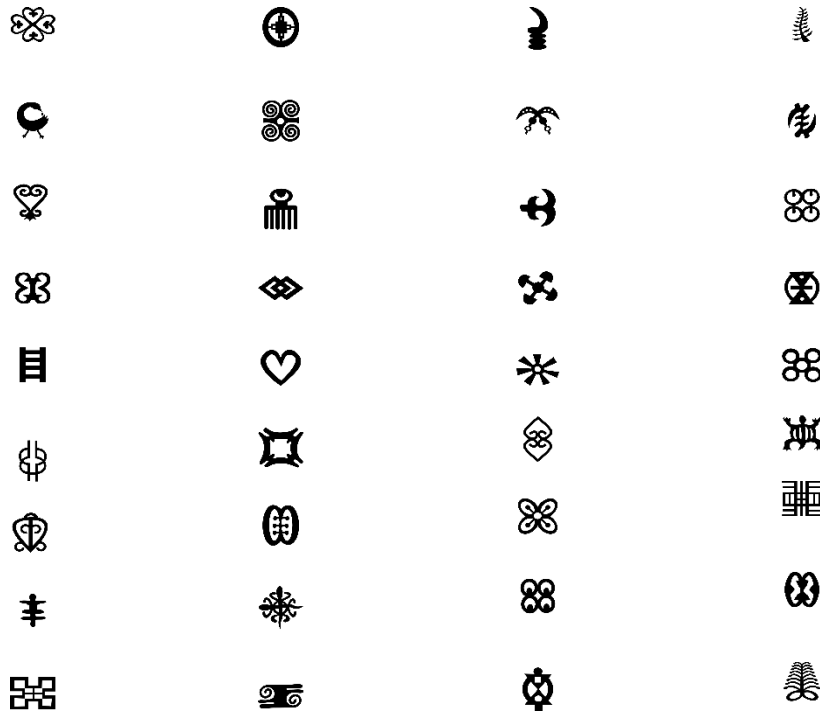


Figura 2 – Conjunto com alguns símbolos *Adinkra*. Desenho digital. Acervo pessoal

*Sankofa* integra um antigo sistema de escrita chamado *Adinkra* (Figura 02) Trata-se de um sistema simbólico composto por mais de 90 símbolos gráficos que representam diferentes saberes tradicionais, códigos de conduta e tecnologias ancestrais. Pertencentes aos povos Ashanti da África Ocidental os quais ocupavam a região onde atualmente estão localizados os países Gana, Burkina Faso e Togo. Estando presentes também em outros lugares do globo, em consequência dos processos da diáspora africana. Trazidos ao Brasil pelos povos que desembarcavam dos tumbeiros como escravizados vindos do continente africanos durante os séculos XVI – XIX, muitos destes símbolos foram sendo incorporados à cultura brasileira pela simplicidade das formas e grafismos, principalmente como elemento arquitetônico ornamental. O registro mais antigo de símbolos *Adinkra* é uma vestimenta datada do ano de 1817 que integra o acervo do *British Museum*. Aqui precisamos fazer uma ressalva para uma questão, por qual motivo o último registro de um povo africano encontra-se hoje em um museu britânico? Davi Kopenawa em “A queda do Céu” (2015), descreve sua impressão após visitar um museu em Paris. E encontrar lá uma série de artefatos yanomami.

Afinal, depois de ver todas as coisas daquele museu, acabei me perguntando se os brancos já não teriam começado a adquirir também tantas de nossas coisas só porque nós, Yanomami, já estamos começando também a desaparecer. Por que ficam nos pedindo nossos cestos, nossos arcos e nossos adornos de penas, enquanto os garimpeiros e fazendeiros invadem nossa terra? Será que querem conseguir essas coisas antecipando a nossa morte? Será que depois vão querer levar também nossas ossadas para suas cidades? Uma vez mortos, vamos nós ser expostos do mesmo modo, em caixas de vidro de algum museu? Foi o que tudo aquilo me fez pensar (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 449)

O símbolo *Adinkra* mais conhecido no Brasil é o *Sankofa* (Figura 02), que traz em sua representação gráfica a figura de um pássaro com a cabeça voltada para trás, com uma pedra em seu bico. *Sankofa* traz como mensagem a ideia de que nunca é tarde para voltarmos para recolher aquilo que ficou para trás. Que para nos movermos em direção ao futuro, precisamos nos voltar à ancestralidade. Estes símbolos trazem mensagens cifradas que remetem às mãos que ergueram as estruturas do Brasil colônia, e que carregavam consigo sabedorias e ensinamentos valiosos para pensarmos a evolução da sociedade brasileira. O símbolo *Sankofa* também aparece retratado em uma forma mais abstrata, este tipo de representação como adorno em grades e portões

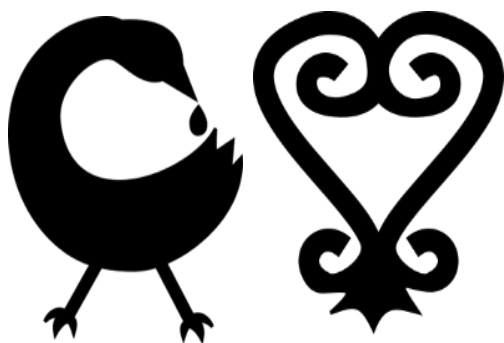


Figura 3 - Desenho digital, **Sankofa**, acervo pessoal



Figura 4 - Detalhe Grades com símbolo **Sankofa**, Foto de acervo público internet

Neste movimento para entender meu passado, atuando no presente e vislumbrando caminhos para atuar de forma a não perpetuar estratégias eurocentradas como filosofia de trabalho, que acabo me vendo diante dessa contradição ligada ao racismo estruturado em nossa sociedade. Desse choque que

se projeta sobre a estrutura escolar e se ramifica em outras áreas, emerge a ideia para compor a obra “Quadro Negro em Branco”, na qual faço alusão a essas contradições, vivenciadas no encontro do corpo negro com o racismo, suas sobreposições geracionais, e suas dimensões estruturais (Figura 01). Dei este título para a proposta de instalação, montada no Espaço Força e Luz no período de 21 de setembro a 29 de outubro de 2022, em Porto Alegre/RS. Sugerindo que o quadro negro como manifestação visual acaba invariavelmente por nos lembrar do espaço escolar, esse espaço institucional com o qual dividimos grande parte de nossa juventude e onde nossas concepções e ideias de sociedade começam a ser formatadas. O quadro vazio, sem códigos, também propõe um jogo com as palavras negro e branco.

No livro *Pele Negra Mascaras Brancas* (1952)<sup>2</sup>, Franz Fanon, nascido na Martinica, em 1925, e morto com apenas 36 anos em 1961, apresenta pistas importantes para a superação desta dicotomia, trazendo a seguinte afirmação

Reagindo contra a tendência constitucionista em psicologia do fim do século 19, Freud, através da psicanálise, exigiu que fosse levado em consideração o fator individual. Ele substituiu a tese filogenética pela perspectiva ontogenética. Veremos que a alienação do negro não é só uma questão individual. Ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia [...]. A Sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa a influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício. (FANON, 2020, p. 25)

Para Fanon, as estruturas sociais coloniais são gravadas na subjetividade do colonizado, através das interações sociais. É no encontro do corpo negro com o meio social que é criado o que Fanon chama de “invenção do ser negro” feita pelo outro. Em uma passagem de seu livro o pensador martinicano expõe essa ideia a partir de um relato pessoal onde narra o reconhecimento de sua negritude a partir da percepção do outro, no caso relatado uma criança.

“Olhe, um preto!” Era um stimulus externo, me futucando quando eu passava.

---

<sup>2</sup> Publicado pela primeira vez em francês na Martinica, *Peau noire, masques blancs* (1952). Aqui as referências são feitas a versão de 2020 da obra.

Eu esboçava um sorriso. “Olhe, um preto!” É verdade, eu me divertia. “Olhe, um preto!” O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente. “Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. \* Eu já não me divertia mais. Não descobria as coordenadas febris do mundo. Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil, mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea...(Op.Cit, p.105)

Na esteira das ideias de Fanon, a escritora e mestra em psiquiatria Neusa Santos Souza (1983) vai trazer os aspectos sociólogos e psicanalíticos da negritude no contexto brasileiro. A autora vai afirmar que o negro, para afirmar-se ou negar-se, acaba por tomar o branco como referencial (SOUZA, 1983, p. 27). Apesar da sua negritude, subjetivamente é o branco que é visto como padrão ideal.

O quadro negro aqui é usado como alegoria para adentrarmos na discussão proposta nos trabalhos de Fanon e Souza, onde a subjetividade é construída a partir



Figura 5 - Henrique Pasqual Santos, **Quadro Negro em Branco**. (2022) Xilogravura, 97x125. Acervo Pessoal

de seu meio social. No caso de uma sociedade marcada pelo racismo em sua estrutura as subjetividades são também permeadas por este ideal racista.

Mesmo que o quadro não estivesse “em branco”, ainda assim ele estaria constituído dentro desta instituição social permeada pelas ideias e concepções que colocam uma parte da sociedade como menos digna de direitos, de prestígio e até mesmo de reconhecimento em sua cidadania e humanidade. Então, sim, O quadro está em branco! Estar em branco é estar destituído de sua história, de sua identidade e subjetividade.

Em busca de compreender essa contradição que faço uma curva acentuada via movimento de *Sankofa*, para buscar nas minhas experiências passadas e na ancestralidade das cosmovisões dos povos negros uma possibilidade para a solução deste conflito, que é externo a mim, mas também internalizado involuntariamente. Foi assim que busquei participar do curso de Introdução as filosofias Africanas ministrado pela professora doutora em filosofia Katuscia Ribeiro, em Porto Alegre 2016. Estava em busca de um caminho para lidar com essas contradições, com as quais a realidade institucional da universidade não me apresentava subsídios teóricos dentro das atividades acadêmicas.

Dentro dos estudos em filosofia africana tive os primeiros contatos com as ideias de Mogobe Ramose (2011). Para Ramose, “a dúvida sobre a existência da filosofia africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos” (2011, p.08). Ramose introduz o conceito de pluriversalidade como possibilidade para a quebrar o paradigma de universalidade imposto pela filosofia do ocidente, considerando que

(...) ‘universal’ pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade. (IDEM, p. 10)



A universalidade do conhecimento estabelecida com o advento da modernidade institui o modelo ocidental de sociedade, como uma espécie de matriz sob a qual o dito “terceiro mundo” é submetido. Porém, a pressão estabelecida na superfície da trama social tem como resultado, não uma reprodução magistral de tudo que foi sulcado em nossa cultura como ideal, mas sim uma duplicata mal diagramada do ocidente, imagem que distorce as identidades culturais, e desalinha a concepção ontológica originária dos seres.

Entendendo por modernidade um vasto e complexo paradigma que produz as ideias de progresso, individualismo e confiança na razão para controlar, gerir o meio e conquistar os povos não-europeus; instaurando as agendas da burguesia na gestão do estado (NOGUEIRA, 2010). Podemos analisar com a emergência do antirracismo, dos feminismos, das pautas LGBTQIA+ e a valorização dos saberes indígenas que este paradigma trazido com a modernidade já não serve como modelo, já não podemos mais viver querendo ser o que não somos, querendo ser o que a modernidade quis que fôssemos. O colapso da modernidade é o colapso da unipolaridade da ordem mundial e da universalidade do conhecimento.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a América constitui-se como a primeira “id-entidade” da modernidade enquanto espaço/tempo com vocação mundial, e vai além

(...) Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como principal elemento construtivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p.117).

O universalismo europeu pode ser definido como um conjunto de doutrinas e pontos de vista éticos que derivam do contexto europeu, que segundo Immanuel

Wallerstein (2007), ambicionam tornarem-se valores globais, o que é chamado ou apresentado por muitos de seus defensores como Lei Natural (WALLERSTEIN, 2007)

No artigo “Para um pluriversalismo transmoderno decolonial” (2008), o autor Ramon Grosfoguel (1956) apresenta exemplos de concepções de universal desde Descartes até Marx. Segundo o autor, para Descartes, considerado o fundador da filosofia moderna com sua máxima “*penso logo existo*”, o universal era entendido como uma ideia atemporal e eterna, a qual colocava o conhecimento como o olhar de Deus. O conceito proposto por Descartes surge no âmbito do conflito frente à teologia Cristã do Século XVII. Reivindicando o conhecimento divino, Descartes coloca o “eu” onde antes estava o “Deus” Cristão, outorgando ao humano as características “divinas”. Nessa perspectiva era uma necessidade desvincular o sujeito de seu corpo e território, aliená-lo de toda determinação espacial ou temporal. Portanto, o dualismo é um eixo constitutivo fundamental do cartesianismo. O dualismo é o que lhe permite situar o sujeito num “não-lugar” e num “não-tempo”, que lhe permite fazer uma reivindicação para além de todos os limites espaço-temporais na cartografia do poder mundial. Para situar o sujeito individual como fundamento de todo o conhecimento, Grosfoguel (2008) cita que Enrique Dussel (1994) alertou que a concepção de “*ego cogito*” cartesiano de “*penso, logo existo*” é precedido por 150 anos do “*ego conquirus*” imperial de “*conquisto, logo existo*”

Lembre-mos de que Descartes escrevia a sua filosofia a partir de Amesterdão, precisamente no momento em que a Holanda se tornava o centro do sistema mundial, em meados do século XVII. O que Enrique Dussel nos diz com isto é que as condições políticas, económicas, culturais e sociais de possibilidade de um sujeito assumir a arrogância de falar como se fosse o olho de Deus, é o sujeito cuja localização geopolítica é determinada pela sua existência como colonizador /conquistador, ou seja, o Ser Imperial. (GROSFOGUEL, 2008, p. 202)

O conceito de universalidade que vai permanecer calcado na filosofia ocidental a partir de Descartes, é o universalismo abstrato, o qual se apresenta em dois sentidos. O primeiro - no sentido dos enunciados -, abstrai toda determinação espaço-temporal e se firma como eterno. No segundo - no sentido epistêmico -, o sujeito é abstraído, esvaziado de corpo e conteúdo, e sua localização na cartografia do poder

mundial a partir do qual produz conhecimento, para propor um sujeito que produz conhecimento com pretensões de verdade, como um design global que vai servir de matriz para todo o mundo.

Nos séculos seguintes, a ideia de universalismo vai sendo questionada e atualizada, porém segue sendo parte fundante do pensamento moderno, o qual vai manter a característica epistêmica do universalismo abstrato como modelo, servindo de base para a filosofia ocidental europeia reivindicar-se como detentora da verdade absoluta originada de um ponto zero. “Se a única tradição do pensamento com tal capacidade de universalidade e acesso à verdade é ocidental, então não há universalismo abstrato sem racismo epistêmico”(GROSFOGUEL, 2008, p. 208).

#### A PLURIVERSALIDADE COMO CAMINHO

O filósofo ugandense Dismas Masolo (2008) nos traz uma contribuição importante para entendermos as nuances da pluriversalidade, ao tecer uma caracterização entre aqueles que, diante de estratégias explanatórias pouco familiares, enxergam ali um conflito de racionalidades. O autor explica que uma relevante distinção entre estas perspectivas está no uso monorracional ou polirracional das habilidades cognitivas e intelectuais. Segundo Renato Noguera (2012), em síntese, podemos dizer que a monorracionalidade é, no âmbito da universalidade, uma particularidade que fere a sua condição. Por outro lado, o uso polirracional das capacidades cognitivas humanas fortalece a sua própria pluriversalidade, o reconhecimento de múltiplas perspectivas para abordar, ler, interpretar, criar modos e organizar a vida.

Uma questão incontornável se apresenta: para delimitar estes conceitos - monorracional, polirracional, universal e pluriversal - é preciso trabalhar com a filosofia africana. Os trabalhos filosóficos ocidentais parecem não ter essas questões no centro de suas pesquisas. O que reitera que as linhas e escolas filosóficas europeias e estadunidenses não respondem adequadamente aos nossos propósitos; principalmente no que diz respeito à diversidade epistêmica como subsídio para a educação. (NOGUERA, 2012, p. 63)

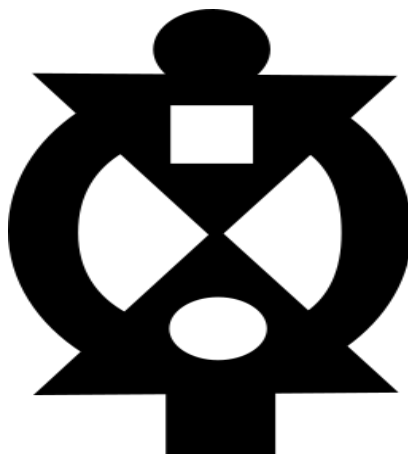


Figura 6 - **Boa me na me mmoa wo**: força através da unidade, cooperação e benefício mútuo, desenho digital.

Tomando como exemplo, o símbolo de nome “*Boa me na me mmoa wo*”, que comunica a ideia de que a força de uma comunidade é alcançada através da cooperação e da unidade em prol do benefício mútuo, podemos fazer um paralelo entre a ideia expressa através deste símbolo e o próprio conceito de pluriversalidade.

Olhando por essa perspectiva, uma busca na historicidade e pluralidade das experiências dos povos africanos pode nos revelar uma trilha preñe de sentidos a ser explorada, no caminho da construção de uma prática pluriversal no ensino da arte.

O egiptólogo, linguista e historiador Théophile Obenga (1936), natural do Congo, e o polímata senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986) formado em Física, Filosofia, Química, Linguística, Economia, Sociologia, História, Egiptologia, e Antropologia, possuem vastas pesquisas acerca da história do continente africano, que ofereceu subsídio os trabalhos de Ramose, assim como as pesquisas de Molefi Kete Asante(1942), que somadas aos trabalhos de Marimba Ani (1994), Maulana Karenga (2010), Ama Mazama (2001) e Subonfu Somé (2008), nos apresentam autoras e autores considerados inspiradores da corrente epistemológica da afrocentricidade, um importante conceito para pensarmos a pesquisa acerca de uma prática pluriversal em educação.

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 a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2008, p. 100)

Deve-se enfatizar que a afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (ASANTE, 1998). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana. O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano. “O conhecimento num contexto e compreensão afrocentrados significa sempre o conhecimento pelo bem do ser humano, aliás pelo bem do mundo” (KARENGA, apud. NOGUIERA, 2010, p. 06).

É na trama da corrente epistemológica da afrocentricidade que Ramose nos apresenta o conceito de pluriversalidade. Para o autor, “ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversalidade do ser, sempre presente”. (RAMOSE, 2011, p. 10)

Para compreender essa condição existencial, nos diferenciamos a partir de particularidades específicas, a assunção da primazia da particularidade como modo de entender o ser é frequentemente mal colocada como a condição ontológica originária do ser.

Na prática, esta disposição filosófica do ser é experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade. Esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como o foi para nós, na cristianização e colonização dos outros povos do mundo. (Op.Cit, p. 05)

Frente as contradições apresentadas anteriormente, podemos compreender que a particularidade pode ser entendida como ponto de partida válido para a filosofia apenas se reconhecida como meio para compreender e interagir com a pluriversalidade do ser. Ramose (2011) também nos alerta que ao falarmos da particularidade, temos em mente aquilo que está incrustado na natureza e na cultura, revelando as características específicas, mas inter-relacionadas, que constituem a sua identidade. Isto significa que o conceito de filosofia seria indevidamente restritivo e cego se pretendesse excluir elementos da natureza, cultura, sexo, religião ou história.

Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Seguindo essa premissa o descarte de outras filosofias em detrimento de uma visão particularista que a coloca como uma disciplina instituída pela academia implica na inviabilidade da existência de filosofias Ocidentais ou Africanas como disciplinas acadêmicas e, nem filosofia enquanto busca existencial humana do conhecimento, como o contínuo resultado da aprendizagem pela experiência (RAMOSE, p.11)

## Arte Educação e Pluriversalidade

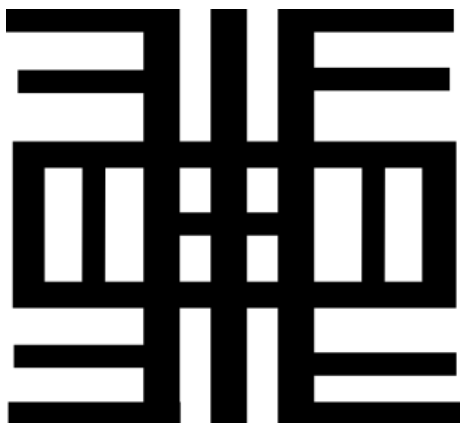


Figura 7 - **Nea onnim no sua a, ohu:**  
aquele que não sabe, pode saber pela  
aprendizagem

A arte sempre desempenhou um papel fundamental na formação da identidade cultural e na expressão da diversidade humana. Através de suas várias formas e manifestações, a Arte tem sido um veículo poderoso para a comunicação de ideias, sentimentos e perspectivas únicas. No entanto, à medida que o mundo se torna cada vez mais interconectado e as fronteiras entre culturas se tornam mais permeáveis, surge a necessidade de repensar a maneira como abordamos a arte e sua educação. Nesse contexto, o conceito de "pluriversalidade" surge como uma abordagem enriquecedora e transformadora para a arte-educação. Buscando a valorização e celebração das múltiplas perspectivas culturais, estéticas e epistemológicas que juntas compõem nossa sociedade, reconhecendo e incorporando as vozes e narrativas subrepresentadas de diversas comunidades ao redor do globo.

Ao olharmos para as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), podemos atestar o protagonismo que é dado a educação artística, junto a literatura e história do Brasil, na implementação do ensino destas perspectivas culturais.

3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. (BRASIL, 2004, p. 32)

No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, a partir de então o ensino de artes passa a integrar a categoria de Linguagens e suas Tecnologias, como componente curricular.

“A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.” (BRASIL, 2018, p. 482)

Na seção da BNCC que define as competências específicas a serem desenvolvidas na área de Linguagens e suas Tecnologias, podemos destacar da lista o item 2, o qual institui como competência.

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490)

O texto segue afirmando que para o pleno desenvolvimento desta competência específica, é preciso analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos (BRASIL, 2018). Podemos também destacar a competência específica de número 6, a qual propõe:



Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 490)

Ambas as premissas contemplam a prática de uma perspectiva pluriversal no ensino. Porém, a implementação de uma proposta pluriversal passa também por uma revisão crítica do processo de ensino-aprendizagem e da própria educação quanto instituição. Assumindo que somos, também, frutos de uma educação eurocêntrica e que podemos, consciente ou inconscientemente, reproduzir preconceitos que permeiam a sociedade (MUNANGA, 2005).

No ensaio *A des-educação do negro* (2021), Carter Godwin Woodson faz um apontamento preciso sobre como a estrutura das instituições educacionais nos Estados Unidos contribuem, não para a educação do povo afro americano, mas sim para a manutenção das violências sociais que recaem sobre essa parcela da população.

A chamada educação moderna, com todos os seus defeitos, traz muito mais benefícios a outros do que ao negro, pois foi elaborada em conformidade com as necessidades daqueles que escravizaram e oprimiram povos mais fracos. por exemplo, a filosofia e a ética resultantes de nosso sistema educacional justificaram a escravidão, os trabalhos forçados, a segregação e os linchamentos.(WOODSON, 2021, p. 25)

No que diz respeito à instrução dos povos afro-brasileiro e indígenas, a afirmação de Woodson poderia servir de crítica também ao nosso cenário nacional. A República Brasileira manteve uma série de restrições que dificultaram o acesso ao ensino por essas populações,

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto no 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto no 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período

noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.(BRASIL, 2004, p. 7)

Para Ramose, o significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência (RAMOSE, 2011, p. 5). “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p. 14). Trazendo uma contribuição fundamental para pensarmos nas consequências que implicam a adoção de uma história única e particularista referente a uma sociedade ou parte específica dela. A profa.Dra. Aza Njeri alerta que para tornar essa história única plausível, é necessária uma operação de destituição cultural do outro, para tal propósito é feito uso do poder semiótico (BARTHES, 1984) contido nas plurilinguagens da arte (NJERI, 2020).

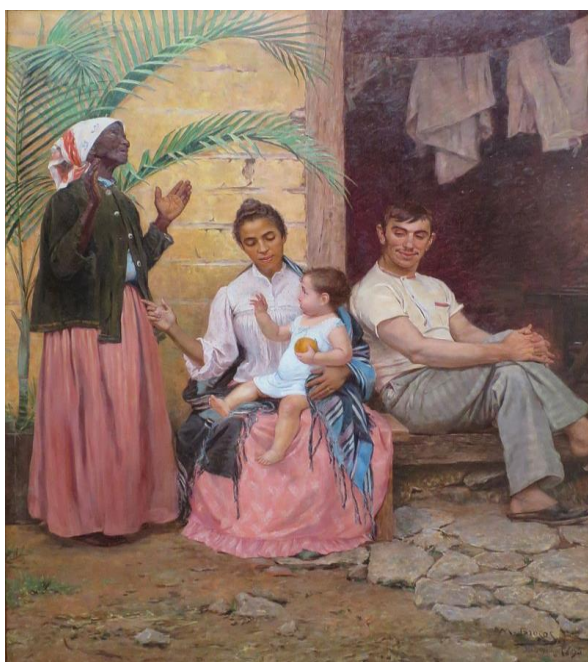


Figura 8 - Modesto Brocos. **A redenção de Cam** (1895). Óleo sobre tela, 199cm x 166cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

A pintura “A redenção de Cam” (1895), criada por Modesto Brocos no período em que o artista lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro é um caso emblemático. A obra faz alusão ao primeiro livro da Bíblia Cristã, Gênesis, capítulo 9. No episódio, Cam expõe a nudez e bebedeira de seu pai, Noé, aos irmãos Sem e Jafé e, por isso, é condenado pelo pai a ser escravo juntamente com seu filho Canaã, estendendo o mesmo castigo ao conjunto de sua descendência (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013).

Em 1911, o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda (1846. 1915), usou A Redenção de Cam como ilustração de seu artigo intitulado *Sur les métis au Brésil* ("Sobre os Mestiços no Brasil") no I Congresso Universal das Raças, em Paris (LOTIERZO, 2013). A obra representava o projeto

eugenista brasileiro do último oitocentos, o qual via na mestiçagem uma via de branqueamento da população brasileira.

Ao sobrepor escravidão e interracialidade a um episódio bíblico, recontado à luz da passagem intergeracional de negro a branco, a pintura faz as vezes de exegese, alinhando-se a diversas interpretações das escrituras que atribuíam ao castigo impetrado pelo patriarca um enegrecimento da pele de Cam e/ou Canaã e seus descendentes e, desse modo, construíam um vínculo imediato entre escravidão e pele negra. Mas agora, todo o sentido da ideia de redenção, anunciada no título da obra, está ligado ao processo embranquecedor, visto como uma reversão da pena bíblica. (LOTIERZO, 2013, p. 23)

Este exemplo demonstra que a arte, enquanto linguagem e expressão, é também influenciada pelas correntes ideológicas e políticas dentro do escopo social, no qual a obra artística é produzida e apresentada. Sendo assim, o trabalho em artes, produzido a partir de uma lógica universalista, pode contribuir para manutenção de violências epistêmicas condicionadas ao pensamento moderno.

Empregando a faceta semiótica das Artes construtora de Verdades simbólicas, a Indústria Cultural legitima o lugar inumano e subalternizado do Outro, transformando o pensamento Racista culturalmente estruturado e hierarquizado travestido de universalidade em objeto de consumo de massa (NJERI, 2020, p. 181)

Partindo da tomada de consciência desta realidade, sabemos que o ensino carrega em si a chave, tanto para a emancipação, como para a alienação do pensamento. Portanto é necessário preparo para lidar com os desafios que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente. Porém muitos de nós não recebemos esse preparo necessário em nossa educação e formação quanto cidadãos, professores e educadores (MUNANGA, 2005).

Em virtude deste cenário, se faz necessária uma virada de chave no sentido da um ensino emancipatório, na direção de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967). De uma educação a qual possamos compreender nossas particularidades como uma maneira de interagir com o todo, com a diversidade. “Fazer

frente à dominação Cultural do Ocidente sobre as nossas formas de Ser e Estar no mundo, (NJERI, 2020, p. 204).

Para a mudança neste paradigma educacional é necessário transgredir as fronteiras do senso comum a fim de proporcionar uma experiência de ensino que possa realmente transformar essa realidade. Em “Ensinando a Transgredir” (2017) Bell Hooks, que tem Paulo Freire como uma grande referência em seu trabalho, apresenta alguns caminhos para operar essas mudanças em sala de aula.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2017, p. 63)

Uma proposta em arte educação que contribua no combate as violências epistêmicas e valorize a pluralidade cultural existente em nossa sociedade pode ser enredada pelas ideias afrocêntricas, trazendo à tona a hipótese de uma pedagogia da pluriversalidade. No documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podemos identificar premissas que apontam nessa direção.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

## SOBRE A LEI 10639/03

A Lei 10.639/03 sancionada em 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país, desde então várias mudanças veem sendo implementadas no sentido de garantir o cumprimento da lei, porém alguns dispositivos que regulavam essa implementação foram dissolvidos na última gestão.

A Filósofa Katiuscia Ribeiro (2017) aponta que, mesmo com a instituição da obrigatoriedade no ensino público e no privado, ainda são poucos os espaços escolares que aplicam os conteúdos previstos na Lei 10.639/03, apesar dos esforços empreendidos pelas comunidades afro-brasileiras e indígenas para que o marco legal seja respeitado.

A falta de atualização de dados educacionais de qualidade e de atualização do cenário da política de educação para relações étnico-raciais dos últimos anos é consequência do desmonte e do retrocesso na conquista de direitos e das políticas sociais na luta antirracista. O resultado disso foi o aumento das desigualdades, da miserabilidade e do agravamento de práticas racistas na sociedade como um todo – e, mais especificamente na área da educação, por meio da piora da evasão e exclusão escolar e na distorção idade- -série mais acentuada entre estudantes negras e negros –, como demonstram vários estudos realizados no contexto da pandemia e no momento subsequente<sup>3</sup>.(BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 16)

Em 2023, a Lei 10.639 completou 20 anos. Um levantamento que analisa a aplicação da lei junto às Secretarias Municipais de Educação, obteve resposta de 1.187 secretarias municipais, o que corresponde a 21% de todos os municípios da Federação, destas 53% admitem não realizarem ações consistentes e contínuas para a aplicação da lei, o estudo apresenta também uma breve linha do tempo destacando o percurso para a normatização da lei 10.639/03, o qual revela uma importante participação do Movimento Negro e demais grupos e organizações sociais comprometidas com as lutas antirracistas (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

---

<sup>3</sup>Ver (CARNEIRO, 2021). (UNDIME, 2022)

**23 mai 2003** - lei 10.678/03: cria a secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial (SEPPPIR). Com o objetivo de contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial.

**20 nov 2003** - decreto 4.886/03: institui a política nacional de promoção da igualdade racial (PNPIR). Com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.

**17 jun 2004** - parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/04, resolução 1/04: institui as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a educação das relações étnico raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Com o objetivo de dar subsídios para a criação de programas, projetos políticos pedagógicos e currículos que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra.

**28 jul 2004** - decreto 5.159/04: cria a secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECADI/MEC). Com o objetivo de viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

**28 dez 2005** - portaria do MEC 4.542/05: cria a comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros (CADARA). Com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na lei 10.639/03.

**10 mar 2008** - lei 11.645/08: altera a LDB, modificando a lei 10.639/03, e inclui no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

**20 mai 2008** - portaria interministerial MEC/MJ/SEPPPIR 605/08: institui grupo de trabalho interinstitucional para elaboração do plano nacional de implementação das DCNS para ERER. Com o objetivo de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para a implementação da lei 10.639/03.

**20 jul 2010-** lei 12.288/10: institui o estatuto da igualdade racial. Com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

**20 jul 2010** - implementação criação do sistema nacional de promoção da igualdade racial (SINAPIR). Com o objetivo de institucionalizar a política nacional de promoção da igualdade racial (PNPIR).

**2 mar 2012** - regulamentação decreto 7.690/12: amplia o escopo da secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI) do ministério da educação (MEC), incluindo o termo “inclusão”, que busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

**18 mar 2012** - implementação plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. tem como base seis eixos estratégicos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais.

**29 ago 2012** - formalização lei 12.711/12: institui cotas sociais e raciais no ensino superior federal, que transformam as universidades e institutos federais a partir da presença de diferentes corpos. também pressiona para que as cotas sejam adotadas por instituições de ensino superior estaduais.

**20 nov 2012** – regulamentação da resolução do conselho nacional de educação/câmara de educação básica (CNE/CEB) 8/12: define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.

**2012** - é publicada a pesquisa MEC/UNESCO: “práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03”. a pesquisa revelou que não há uma uniformidade no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes.

**9 jun 2014** - formalização lei 12.990/14: institui a reserva de vagas em concursos públicos da administração federal para candidatos negros, conforme texto do art. 1º: “ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela união, na forma desta lei.”

**25 jun 2014** - formalização lei 13.005/14: promulga o plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. entre as estratégias da meta 7 (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades), estabelece a estratégia 7.25 (garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas) e a estratégia 13.4 (promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela comissão nacional de avaliação da educação superior - CONAES, combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência)

**2015** guia de atuação ministerial - o ministério público e a igualdade étnico-racial na educação: contribuições para a implementação da LDB, alterada pela lei 10.639/03: dispõe de diretrizes para os membros do ministério público brasileiro no monitoramento da implementação da lei no âmbito local e traz modelos de instrumentos práticos de atuação.

**2 out 2015** - a medida provisória nº 696, de 2015, convertida na lei nº 13.266, de 2016, extingue a SEPPIR, incorporando suas atribuições à secretaria nacional de políticas de promoção da igualdade racial do ministério das mulheres, da igualdade racial, da juventude e dos direitos humanos.

**5 abr 2016** - lei 13.266/16: extinção da SEPPIR. suas atribuições são transferidas à secretaria nacional de políticas de promoção da igualdade racial (SNPIR) a partir de 2019.

**22 dez 2017** - resolução do conselho nacional da educação/conselho pleno nº 2: institui e orienta a implantação da base nacional comum curricular (BNCC), que molda a construção dos currículos municipais e estaduais sem considerar a lei 10.639/03, importante instrumento para promoção da justiça curricular e combate ao racismo.

**maio 2017** - é publicado o relatório CNE/UNESCO - o estado da arte sobre aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que indica que a maioria dos planos estaduais de educação (PEES) está em conformidade com o PNE e menciona obrigatoriedade de cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, em geral cobrindo todos os eixos de suas diretrizes.

**2 jan 2019** - decreto 9.465/19: extinção da SECADI/MEC.

**1º jan 2023** - decreto 11.346/23: cria o ministério da igualdade racial, que atua de forma especializada e transversal na construção de políticas promotoras de direitos pela perspectiva da raça.



A análise cuidadosa destas informações, nos demonstra os desafios que encontramos no caminho de transgressão das fronteiras que convencionam a educação como um quadro em branco, que buscam homogeneizar as experiências, Assim como é difícil para educadoras e educadores mudar de paradigma, também pode ser difícil para os alunos. Mas concordo com a opinião de Silvio Almeida (2019), na palestra referida no início deste trabalho, ao ser questionado sobre qual caminhos podemos tomar frente ao enorme desafio enfrentado para a construção de uma escola verdadeiramente emancipatória dentro deste sistema? Almeida responde que “não existe uma saída”, a única solução é continuarmos lutando para a construção de um futuro.

Pluriversalidade é sobre isso. É sobre nos permitirmos imaginar um porvir, erguer essas pontes pra pensarmos o novo. Porém cabe aqui uma ressalva, Renato Nogueira (2010), nos demonstra que há uma distinção importante no conceito de tempo em uma perspectiva afrocentrada.

“O conceito de tempo e suas implicações também são distintos. Enquanto as sociedades ocidentais valorizam o tempo a partir do futuro, procuram o progresso na construção de um futuro sempre melhor do que o presente e percebem o passado como um lugar menos “avançado”; na cosmovisão africana o passado tem papel chave. “Se nas sociedades modernas o tempo é orientado para o futuro, nas sociedades tradicionais o tempo é orientado para o passado. É esse precisamente o caso das sociedades africanas” (Oliveira, 200, p.48). Neste sentido, as respostas para o presente se encontram na ancestralidade. Com efeito, a inserção de uma temporalidade afrocentrada na educação não deve estar devotada para uma busca de um passado idealizado, nem de uma África mítica; porém, se trata de aprender com as gerações antigas e entender que o presente só é possível pelo passado que o antecede” (NOGUEIRA, 2010, p. 6)

No trabalho de Nogueira podemos encontrar subsídios para nos permitir imaginar um futuro mais plural na educação. No artigo “Denegrindo a educação” (2012), Nogueira propõe um exercício pluriversal partindo do termo denegrir, palavra que literalmente significa: tornar-se negra(o), isto é, enegrecer, (NOGUEIRA, 2012). Usando como referência a mitologia egípcia, Nogueira traz um novo significado a ideia

de denegrir. Sob o ponto de vista trazido pelo autor tornar-se negra, tornar-se negro significa uma revitalização da própria existência.

“Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes.” (NOGUEIRA, 2012, p. 69)

A pluriversalidade nos apresenta a possibilidade de repensar estes conceitos e experiências partindo da realidade vivida pelos afrodescendentes na diáspora brasileira, para o objetivo desta pesquisa tal exercício torna-se indispensável. Um bom exemplo é encontrado no trabalho de Asante (2006) onde ele sistematiza uma sintética lista de elementos para a organização do currículo a qual denomina Princípios Asante para um currículo afrocentrado, são eles:

1º) Você e sua comunidade; 2º) Bem estar e biologia; 3º) Tradição e inovação; 4º) Expressão e criação artística; 5º) Localização no tempo e no espaço; 6º) Produção e distribuição; 7º) Poder e autoridade; 8º) Tecnologia e ciência; 9º) Escolhas e consequências; 10º) Mundo e sociedade. (ASANTE, apud. NOGUERA, 2010 p.07).

Renato Nogra, que foi aluno de Asante, traz uma sistematização dos princípios elencados por Asante(2006), articulados junto ao Nguzo Saba (Sete Princípios) propostos por Karenga (2003). Portanto, uma leitura cuidadosa de Nguzo Saba e os Princípios Asante para o currículo afrocentrado, apontam que a validade do conhecimento é medida pela sua potencialidade de atender a comunidade, integrar as pessoas e proporcionar uma vida sem oposição com o meio ambiente. (NOGERA 2010, p.8).

Pois bem, o que chamamos de pedagogia da pluriversalidade tem muitos pontos em comum com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, [...] “A pedagogia da pluriversalidade reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins. Dito em outros termos, a ideia de denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os

cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem” (Op.Cit, p. 71)

Buscando fazer o mesmo exercício de Noguera ao harmonizar os PCNs junto a propostas com uma perspectiva pluriversal, proponho uma contextualização de minha experiência durante o estágio docente em artes visuais analisando o que foi possível dentro das possibilidades apresentadas e, junto a este exercício propor ideias e referências que apontem a uma valorização da pluriversalidade presente no espaço escolar. A questão dos cânones dentro da arte educação é um princípio valioso para pensar propostas que soam em harmonia com os conceitos que venho tratando aqui. Como exemplo cito minha experiência durante estágio docente no ensino básico.

#### EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE

Após minha primeira experiência como professor junto a turmas do Ensino Médio, eu ainda teria que realizar uma experiência junto ao Ensino Fundamental. Tive alguma dificuldade para encontrar uma escola onde poderia fazer o estágio, por questões de logística e deslocamento, estava procurando uma escola mais perto de onde moro; porém as escolas que visitei não tinham professor(a) de artes, sendo assim optei por fazer o estágio em uma escola da rede pública de Porto Alegre, onde um colega também estava realizando o estágio e me indicou que lá havia turmas disponíveis. As tratativas com a escola foram tranquilas, eu iria acompanhar quatro turmas, 6º,7º,8º e 9º anos, durante o turno da manhã. A professora responsável pelo estágio foi muito compreensiva e contribuiu para que todo o processo fosse rápido, porém as turmas que eu iria acompanhar não eram atendidas por ela, no turno da manhã a professora trabalhava na parte administrativa da escola, então as turmas que eu iria acompanhar eram atendidas pelo professor de espanhol, pois só havia uma professora de artes na escola

No primeiro dia de observação o professor me mostrou um pouco da dinâmica rotineira das aulas. Naquela escola havia uma sala de artes bem iluminada, com janelas amplas e três mesas grandes no centro da sala, um armário com alguns

matérias como: papéis, revistas para recorte, papel cartão colorido, livros didáticos entre outros, havia também uma pia onde os alunos podiam lavar as mãos e matérias limpar pincéis etc. O professor dava prosseguimento a uma atividade que tinha começado na aula anterior, em que os alunos estavam colorindo desenhos de artistas consagrados. O professor comentou: “trago uma biografia da Frida Kahlo por exemplo, e algumas obras para colorir”.

Os desenhos eram entregues impressos em papel A4 e, conforme os alunos iam concluindo a atividade, o professor marcava os desenhos como realizados. Todas as turmas do sexto ao nono ano realizavam as mesmas atividades, sem alteração de complexidade por faixa etária. O professor dizia estar um pouco inseguro quanto aos conteúdos: “faço o melhor que posso, pois não sou professor de artes”. Ele também me informou que alguns alunos haviam reclamado junto a direção da escola, pois não gostavam das aulas de artes, alegando que as atividades eram repetitivas e pouco criativas. No segundo dia de observação, o professor estava iniciando uma atividade nova. A proposta era que as turmas confeccionassem cartões para o dia dos pais usando colagem e desenho. Uma aluna do sétimo ano questionou o professor quanto a atividade, e alegou que não iria fazer o trabalho, pois ela não conhecia seu pai. O professor insistiu para que ela realizasse o trabalho alegando que ela poderia entregar o cartão para um tio ou qualquer figura masculina de sua família.

A aluna continuou a questionar a atividade alegando não ter nenhuma figura paterna em sua família, outras alunas também questionaram a atividade alegando não conhecerem seus pais. Aqui tivemos uma situação onde a aplicação de uma perspectiva pluriversal seria ideal para mediação ou mesmo solução de um impasse advindo de um problema estrutural de nossa sociedade. Segundo dados do portal de transparência, de janeiro de 2022 até setembro de 2023, 285.159 crianças possuem apenas o nome da mãe na certidão de nascimento<sup>4</sup>. O número teve aumento no último ano, em relação aos anos anteriores. Em 2022 essa discussão repercutiu bastante nos veículos de mídia, jornais e redes sociais, com indicações de proposições alternativas para as datas comemorativas baseadas em formatos familiares

---

<sup>4</sup> PORTAL DA TRANSPARÊNCIA - REGISTRO CIVIL, 2023. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes>. Acesso em: 3 set. 2023.

heteronormativos. A atitude do professor frente à situação foi impor um modelo convencionalizado como ideal, que não atende a diversidade de composições familiares da sociedade brasileira contemporânea. A ideia de pluriversalidade propõe o respeito e valorização das diferentes experiências sociais, em que todas e todos que não se sintam representados em suas individualidades também tenham voz e espaço para expor seus pontos de vista, contribuindo assim para a formulação de uma proposta que agregue as experiências, ao invés de segregar pessoas.

Durante as observações no Estágio Obrigatório de Docência, junto ao Ensino Médio, acompanhei o trabalho de professores que, em sua grande maioria utilizavam as reproduções de obras clássicas Europeias e/ou Norte Americanas em seus trabalhos. Aqui temos um ponto interessante para problematização.

#### CAMINHOS POSSÍVEIS

Visto que a ideia de universalidade alçada pela cultura ocidental influencia toda sociedade colonizada, é esperado que o paradigma universal venha a influenciar a historiografia e a história da arte. Sendo assim uma boa maneira de pensarmos a pluriversalidade na arte, é justamente questionando a ideia de cânone. Podemos apontar este questionamento no trabalho de Denilson Baniwa (2017), Nascido em 1984, na aldeia Darí, conhecida como Barreira, em Barcelos (AM), Baniwa inicia sua



Figura 9 - Denilson Baniwa. **Arquivo Digital**. 2017. <https://www.behance.net/denilsonbaniwa>

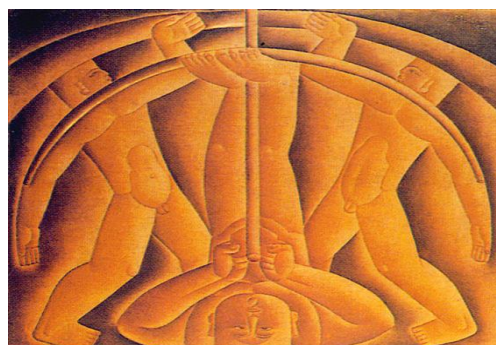


Figura 10 - Vicente do Rego Monteiro. **Atirador de Arco**. 1925 Óleo sobre tela. 108,00 cm x 137,00 cm. Reprodução fotográfica Zé de Boni. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2505/atirador-de-arco1>

trajetória como artista a partir das referências culturais de seu povo. Suas linguagens e discursos artísticos vão desde retratos de sua vivência enquanto ser indígena até ao metafórico onde se apropria de ícones ocidentais para comunicar a luta indígena. Como na obra “Arqueiro Digital” onde, partindo da gravura Caboclo (1834), de Jean Baptiste Debret, a qual ironicamente conheci nos livros didáticos, Baniwa faz uma intervenção questionando as intersecções entre tecnologia e cultura indígena. Aqui também é feita referência a obra “Atirador de Arco” de Vicente do Rego Monteiro, a qual segundo Baniwa “revolucionou o modo de usar a cultura indígena como “inspiração”, no caso a cultura Marajoara”.(BANIWA, 2019). O trabalho de Baniwa pode ser usado como referência para o questionamento destes cânones, ensejando uma discussão e contextualização contemporâneas dentro da disciplina em artes, abrindo caminhos para a apresentação de outros artistas indígenas.

A valorização de artistas locais também pode figurar como uma premissa pluriversal no âmbito da arte e educação. Dando segmento ao trabalho com desenho podemos referenciar artistas como Paulinho Chimendes (1962). Natural de Rosário do Sul, reside e trabalha em Porto alegre desde 1962, um dos gravadores com mais tempo em atividade na área da litografia no RS, Têm produção extensa na ara de gravura desenho e pintura.



Figura 12 -Paulo Chimendes. **Amordaçada** 1977 Litogravura. 69,2 x 44,2 cm Acervo MARGS. Aquisição por doação do artista, 1978. Registro: 0601



Figura 11 - Abdias do Nascimento. **OKÊ OXÓSSI**, 1970. Acrílico sobre tela, 90 x 60 cm. Coleção MASP, doação Elisa Larkin Nascimento | IPEAFRO, no contexto da exposição Histórias afro-atlânticas, 2018. Foto: Reprodução/Site MASP

A própria ideia de um exercício de colorir como o que acompanhei durante as observações, pode ser ressignificada se tomarmos como exemplo a obra de Abdias do Nascimento, considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e defensor dos direitos humanos no Brasil, oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Fundador do Teatro Experimental do Negro (TEM), participou também da fundação de importantes entidades como o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Abdias tem sua pesquisa em pintura voltada para as visualidades relacionadas à cultura e religião afro-brasileiras. Através do trabalho de Abdias é possível uma discussão sobre estas visualidades aplicadas a arte.

Em uma proposta de confecção de cartazes podemos apresentar o trabalho de artistas como Kelson Succi (1993), o qual exibe a intervenção urbana intitulada “Cuidado com Nequin”(2020), como modo de divulgar suas apresentações, onde traz suas vivências como morador da favela em centralidade na criação poética. Ou podemos resgatar o trabalho em xilogravura de Manoel Messias (1945 – 2001), artista migrante do nordeste que desenvolveu trabalho significativo dentro dos grandes ciclos da gravura durante os anos 60, dono de uma linguagem de alto poder sintético e comunicativo, que marca grande parte da sua produção. Com mais de 30 anos de participação ativa no cenário cultural brasileiro, Messias foi unanimidade entre a crítica



Figura 13 - Manoel Messias dos Santos. **Não Sabem o que Fazem**, 1979. Xilogravura em cores, 11/15, 129x60 cm. coleção Gutman

**CUIDADO COM  
NEGUIN**  
SUA POESIA É CONCRETA, PRETA E DE ESQUERDA.



Figura 14 - Kelson Succi. **Cuidado com Nequin**, 2020. Intervenção urbana. Lambe.

de sua época, ganhando diversos prêmios e participando de importantes exposições nacionais e internacionais. Manteve uma produção constante, consciente e coesa, de elaborado senso estético e profundo conhecimento artístico.

Em julho de 2023 fui convidado a ministrar uma oficina de Xilogravura, como atividade de Extensão ligada à mostra coletiva PROVA DE ARTISTA – Impressões em Relevo, ministrada no CDE – Centro de Desenvolvimento e Expressão do SEDAC/RS. Durante a oficina, intitulada Impressões Pluriversais, pude explorar a historicidade e técnica da xilogravura de cordel realizada por mulheres do nordeste brasileiro, além de compartilhar temas e conceitos dentro de uma perspectiva pluriversal, cujas obras considero carregadas de subjetividades, entre elas:

- **Julie Oliveira** - fundou o coletivo e selo editorial Cordel de Mulher, voltado para o fomento, valorização e reconhecimento da produção de mulheres cordelistas em todo o Brasil. Com grande parte de seus livros distribuídos nacionalmente em programas de educação, a escritora, poeta cordelista, pedagoga, produtora cultural e editora lançou, em 2019, o cordel “Mulher de Luta e História”, que já está na 3ª tiragem e é um dos mais vendidos da autora. Julie também realiza uma série de ações junto ao pai, o também cordelista Rouxinol do Rinaré, e participa de iniciativas envolvendo uma variedade de colegas no segmento. Durante esta pandemia, por exemplo, ela integrou o time de “Cordel contra a Covid-19”, produção coletiva e digital organizada pelo professor e pesquisador Gilmar de Carvalho (1949-2021).
- **Jarid Arraes** – natural de Juazeiro do Norte, região do Cariri – tem uma profícua produção no gênero literário de vertente popular. São mais de 70 títulos de cordéis assinados por ela, todos abarcando importantes questões sociais, sobretudo no que diz respeito à autoria negra e feminina. Algumas das coleções são dedicadas, por exemplo, a apresentar lendas africanas. Outras, por sua vez, mergulham em personalidades distantes do farol hegemônico – embora nem por isso destituídas de vigor e relevância. É o caso da coleção “Heroínas Negras”, na qual Jarid celebra, em formato de cordel, a memória de quinze mulheres negras de nossa História.



- **Auritha Tabajara** - Destaque na primeira edição do Festival Nacional de Contadores de Histórias no Ciberespaço, realizado em março deste ano, a indígena cearense Auritha Tabajara, natural do município de Ipueiras, distante 300 km de Fortaleza. Aprendeu a ler e a escrever com cerca de seis anos de idade. De lá para cá, mediante constantes atravessamentos no universo das palavras, desenvolveu um gosto singular pela Literatura de Cordel, tendo escrito o seu primeiro folheto com apenas nove anos. A predisposição para ingressar nessa arte deu-se exatamente devido à observação da ausência de representação de seus anseios e particularidades nos versos de matriz popular. Em 2007, ela publicou o livro “Magistério Indígena em versos e poesia”, o qual foi adotado como leitura obrigatória nas escolas públicas pela Secretaria de Educação do Ceará. Onze anos depois, veio a público a obra autobiográfica “Coração na aldeia, pés no mundo”, via selo U’KA Editorial – pertencente ao escritor indígena Daniel Munduruku
- **Izabel Nascimento** - Cordelista, escritora, pedagoga, poeta e radialista sergipana, Izabel Nascimento tem suas raízes totalmente fincadas na arte do cordel, tendo nascido e crescido entre a poética impressa nos folhetos, dita em voz alta pelos cantadores. Graduada em Pedagogia em 1998, ela passou mais de 10 anos atuando em sala de aula, tendo como um dos principais motes exatamente o ensino do cordel. Foi assim que nasceu, por exemplo, o projeto “Literatura de Cordel em Sala de Aula”, ministrado em escolas da zona rural do município de Maruim (SE). Tocando ainda uma série de outras iniciativas no segmento – como os projetos “Cordel de Quinta”, primando por diálogos da poeta com pessoas apreciadoras da arte em versos; e “Saúde Mental em Cordel”, com a função de alertar sobre as doenças mentais que mais ocorrem no Brasil – a artista é também pioneira do Movimento Nacional das Mulheres Cordelistas em Combate ao Machismo



Figura 15 - Registros da oficina de xilogravura **Impressões Pluriversais**. CDE/SEDAC, de 04 a 25 de julho de 2023. Fotos: Divulgação

Neste ano também cursei a disciplina Laboratório de Construção de Material Didático, ministrada pela prof. Dra Andrea Hofstaetter, nela trabalhamos com o conceito de Objeto Propositor Poético (OPP), que consistia no desenvolvimento de um material didático para ser usado junto as práticas em sala de aula.

“A construção do Objeto Propositor Poético, nesse processo, é entendida como forma de atuação artográfica, intencionando-se produzir, com seu uso, uma experiência de criação poética. Esse objeto poderá ser utilizado em situações de aprendizagem em Artes Visuais, em diferentes níveis de ensino, ou em outros contextos de aprendizagem. O material, em si, pode ser visto como proposição artística e educativa, ao mesmo tempo em que abre-se à criação poética dos utilizadores.” (HOFSTAETTER, 2019, p. 619)

Como material (OPP) desenvolvi uma série de 36 dos símbolos Adinkra (Figura 16) feitos de papel cartão com gramatura alta cortados a laser em placas de 7x7cm. Esses símbolos Adinkras foram usados para realizar uma atividade com a técnica de frottagem, sendo assim foi possível usar tanto o relevo “positivo” como o “negativo”



Figura 16 - Material desenvolvido como proposta OPP.

dos símbolos. O desenvolvimento deste material também tinha como objetivo aproximar a prática de educação em arte à pluriversalidade, por meio das ideias e mensagens contidas nos símbolos *Adinkra*. Junto a este material está planejado a construção de um “dicionário” para os símbolos, podendo assim revelar seus significados e sentidos dentro das atividades e propostas com este material. A atividade consistiu em alinhar esses símbolos sobre uma mesa cumprida, então é disposto sobre eles uma folha de papel, no caso foi usado um papel em rolo. Assim foi possível cobrir todos os símbolos com uma única folha, então usando pó de carvão e buchas feitas de pano, era feita fricção sobre a folha revelando o desenho do símbolo que estava abaixo. A experimentação com este material se deu junto a uma turma do EJA, esta turma estava realizando uma outra atividade que envolvia a simbologia *Adinkra*, o que agregou muito a experiência, pois foi possível aprofundar os saberes a partir das trocas geradas desta prática.

É relevante ressaltar que a procura por um aprendizado pluriversal, passa também pela busca de uma prática emancipadora, de liberdade de diálogos e trocas de referências, não limitada aos espaços formais de ensino. Espaços de Ensino informal de Arte, que privilegiam atividade gratuitas para públicos livres, tendem a ser expressões da dinâmica dos poderes constituintes vigentes em uma sociedade. A

maior resistência no que diz respeito à busca por uma pedagogia da pluriversalidade, é ocupar os espaços de cultura, seja nas ruas, instituições culturais independentes ou governamentais, quilombos, aldeias, associações de moradores, escolas de samba, e onde mais possam se reunir diversidades de culturas e vivências.

Durante o Ano de 2019, pude participar do projeto capacitação para a Promoção da Atenção Integral à Saúde da População em Situação de Rua, no SUS – Sistema único de Saúde do Governo Federal. Coordenado pela Profa. Dra. Maria Gabriela Curubeto Godoy. Atuei ao lado de colegas das artes, entre homens e mulheres em situação de rua que trabalharam conosco, desenvolvendo oficinas de promoção à saúde. Nossa atuação se dividia dentre vários territórios pela cidade de Porto Alegre. Unidades CRAS, centros POP, lugares onde aconteciam os almoços da POP rua. Nossas intervenções se dividiam entre esquetes teatrais, abordando temas como a Tuberculose, paródias musicais em forma de mini blocos carnavalescos, entre outras atividades. Durante este período aprendi muito sobre a vida e histórias da população em situação de rua. Ouvi relatos que mostram uma das faces mais sinistras deste sistema o qual questiono neste trabalho.

Os desafios são muitos na busca de uma arte educação que valorize a experiência humana como um todo, sem privilegiar um certo ponto de vista ou ter um viés discriminatório. A pluriversalidade é uma perspectiva que nos auxilia nesta busca. Para que não mais tenhamos histórias e experiências, deixadas em branco.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2020, p. 16)

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. [S. l.]: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Feminismos plurais).
- ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 2008.
- ASANTE, M. K. The Afrocentric idea. [s. l.], 1998.
- BANIWA, D. **Arqueiro Digital**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/76742887/Arqueiro-Digital>. Acesso em: 4 set. 2023.
- BARTHES, R. **A câmara clara : nota sobre a fotografia**. Tradução: Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A, 1984.
- BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, , 2018.
- BRASIL, S. E. de P. de P. da I. R. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília Ministério da Educação, 2004.
- CARNEIRO, S. (org.). **A Educação de meninas negras em tempos de pandemia [livro eletrônico]: o aprofundamento das desigualdades**. 1. ed. São Paulo: Geledés, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- GROSGOUEL, R. Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. in **Tabula Rasa**, [s. l.], n. 9, p. 199–215, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600911.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

HOFSTAETTER, A. Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros. **Encontro nacional da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas**, [s. l.], n. 28, p. 617–631, 2019. Disponível em: [https://www.anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro\\_\\_\\_\\_\\_HOFSTAETTE R\\_Andrea\\_617-631.pdf](https://www.anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____HOFSTAETTE R_Andrea_617-631.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução: Beatriz Perrone. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Idéias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOTIERZO, T. H. P. **Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos**. 2013. Mestrado em Antropologia Social - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-18122013-134956/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LOTIERZO, T. H. P.; SCHWARCZ, L. K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos. in **Artelogie**, [s. l.], n. 5, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/artelogie/5242>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NJERI, A. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca – Especial Filosofia Africana**, [s. l.], n. 36, p. 164–226, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ltaca/article/view/31895/19770>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NOGUEIRA, R. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, [s. l.], v. 11, n. 3, 2010. Disponível em: [https://africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](https://africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em: 16 ago. 2023.

NOGUEIRA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [s. l.], n. 18, p. 61–73, 2012. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_noguera\\_-\\_denegrindo\\_a\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_um\\_ensaio\\_para\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_pluriversalidade.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_denegrindo_a_educa%C3%A7%C3%A3o_um_ensaio_para_uma_pedagogia_da_pluriversalidade.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana On the legitimacy and study of African Philosophy. **Ensaio Filosóficos**, [s. l.], v. IV, 2011. Disponível em: [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_I\\_V.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaio_Filosoficos_Volume_I_V.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro : as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

UNDIME. **Educação na Pandemia**. São Paulo: [s. n.], 2022. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/phpP8dBkB\\_62ff99bb3f91c.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpP8dBkB_62ff99bb3f91c.pdf). Acesso em: 27 ago. 2023.

WALLERSTEIN, I. **O Universalismo Europeu\_ a retórica do poder**. Tradução: Maria Beatriz de Medina. Saõ Paulo: Boitempo, 2007.

WOODSON, C. G. **A des-educação do negro**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021.