

Abordagem das Artes afro-brasileiras e africanas na BNCC: reflexões a partir da Lei n. 10.639/03

Approach to Afro-Brazilian and African Arts in the BNCC: reflections based on law 10.639/03

Washington Lopes Góes – Faz parte do Coletivo Força Ativa e da biblioteca comunitária Solano Trindade (no território de Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo). Especialização em Cultura, Educação e Diversidade Étnico-Racial (USP). Graduado em Letras e Mestre em Educação pela PUC-SP. É pós-graduado em socioeducação (UNB).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da abordagem das Artes afro-brasileiras e africanas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental II à luz da Lei n. 10.639/03. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica calcada no exame de artigos acadêmicos, livros, documentos, leis e normas oficiais que incidem nas formulações de políticas, planos e sistemas educativos. Foi possível chegar aos seguintes resultados: os estudos demonstraram que as abordagens referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira no componente Artes quase nada estão contempladas na BNCC; problematizações acerca das questões estruturais e institucionais que são bases para uma cultura racista não estão presentes no documento.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/03 – Cultura Africana e Afro-brasileira – BNCC – Artes – Ensino Fundamental

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the approach of Afro-Brazilian and African Arts in the Base Nacional Comum Curricular, “Common Core” Curriculum (BNCC) of Elementary School II in light of Law 10.639/03. To achieve this, a bibliographic



research was conducted based on the examination of academic articles, books, documents, laws and official norms that affect the formulation of policies, plans and educational systems. It was possible to reach the following results: the studies showed that the approaches referring to the teaching of African and Afro-Brazilian culture and history in the Arts component are hardly contemplated in the BNCC; problematizations about structural and institutional issues that are the basis for a racist culture are not present in the document.

Keywords: Law 10.639/03 - African and Afro-Brazilian Culture - BNCC - Arts - Elementary School

Introdução

Ao ouvir a pergunta de Dona Salustiana, não se pôde conter e respondeu como fora de si: - Que se case comigo.

Dona Salustiana ficou lívida; a intervenção da mulatinha a exasperou. Olhou-a cheia de malvadez e indignação, demorando o olhar propositadamente. Por fim, expectorou: - Que é que você diz, sua negra?

- Ora, vejam vocês, só! É possível? É possível admitir-se meu filho casado com esta...

- Engraçado, essas sujeitas! Queixam-se de que abusaram delas.... É sempre a mesma cantiga... Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revólver? Não. A culpa é delas, só delas...

Na rua, Clara pensou em tudo aquilo, naquela dolorosa cena que tinha presenciado e no vexame que sofrera. Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade. Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe do seu algoz, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos.

Num dado momento, Clara ergueu-se da cadeira em que se sentara e abraçou muito fortemente sua mãe, dizendo, com um grande acento de desespero: - Mamãe! Mamãe! - Que é minha filha? - Nós não somos nada nesta vida.

(Lima Barreto, 1990, p. 155)¹.

Na sociedade, o negro aprende que é negro nas piores condições possíveis. Quem não conhece as célebres frases: “só podia ser negro”; “apesar de negro ele é trabalhador”; “ela é negra, mas dá pra casar”.

1. Barreto, Lima. *Clara dos Anjos*. Rio de Janeiro: Garnier, 1990.



O excerto da obra de Lima Barreto é bem revelador quanto a essa questão. O romance *Clara dos Anjos* reporta a vida de uma moça negra que teve relação sexual com um jovem branco, ficou grávida e quando sua mãe tomou conhecimento foi cobrar a família do rapaz. Como é perceptível, a mãe de Cassi Jones ficou horrorizada com a ideia de ver seu filho casado com Clara dos Anjos e revela uma questão que até então a menina ainda não havia tomado conhecimento: Você é negra. Essa foi a lição que Clara dos Anjos levou para casa (“Nós não somos nada nesta vida”). Assim termina o romance.

A literatura de Lima Barreto demonstra esse sentimento do povo negro no Brasil: aprendem que são negros nas piores condições possíveis. “Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe do seu algoz, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos” (BARRETO, 1990, p. 155).

Essas frases, em alguma medida, fazem parte do cotidiano de crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, independentemente da condição social, local onde mora, escola em que estuda, da profissão, se é jogador de futebol ou professora. *A história do negro no Brasil*² revela como essas marcas estão presentes nessa população.

Na perspectiva de reverter esse e outros problemas causados pelo racismo, em 2003 o governo brasileiro aprovou a Lei n. 10.639/03, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, em especial nas áreas de história, literatura e artes. A partir daí, uma série de normativas foram elaboradas no sentido de oferecer elementos para a composição dos currículos escolares. Vale ressaltar que a existência dessa lei busca a concretização de um percurso de lutas e proposições dos movimentos negros até sua elaboração e desdobramentos (GÓES, 2017).

Este artigo tem por objetivo realizar uma reflexão acerca da abordagem das Artes afro-brasileiras e africanas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental II à luz da Lei n. 10.639/03. Pretende-se, a partir da análise das habilidades e competências elaboradas para a área, entender se a BNCC (2018) está dialogando com o que prevê a Lei n. 10.639/03.

A BNCC (2018) se denomina como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de

2. MOURA, Clovis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1992.



aprendizagens essenciais que integram a política nacional da Educação Básica. Na sua introdução constam as seguintes contribuições: 1. Alinhamento com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais; 2. Balizadora para se alcançar a equidade da/na educação; 3. Trata-se de uma política que assegura o patamar comum de aprendizagem aos estudantes e a aquisição de dez competências gerais. De acordo com o documento, essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estão articuladas entre si na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Dentre as dez competências gerais, foram selecionadas algumas que podem subsidiar as reflexões propostas nesse artigo: conhecimentos historicamente construídos (competência 1); valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (competência 3); Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (competência 6); Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Competência 7); Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (competência 9). (BRASIL, 2018, p. 11).

Nota-se uma forte tendência para a valorização da diversidade, respeito aos direitos humanos, exercício do diálogo e de formas cooperativas de convivência com o mundo e com o meio ambiente.

No trecho que trata sobre as referências e marcos legais que embasam a BNCC (2018), além da Constituição Federal, LDB (entre



outras), no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais é citado o parecer n. 7/2010 do CNE/CEB³. Apesar disso, não é mencionada a Lei n. 10.639 de 2003, fato que chama atenção por se tratar de normativa que vai obrigar que a temática racial seja inserida no currículo. Tratando-se de uma política curricular que serve de base e orientação nacional, esse aspecto não pode passar despercebido. Pois, “[...] a Base não é currículo, mas deve ser considerada como um conjunto de referências para as escolas. Assim, não se deve teimar e fazer da Base um currículo único nem um currículo mínimo” (CALEGARI, 2018 *apud* CARDOSO e FAGUNDES, 2019, p. 72).

A BNCC (2018) como política curricular se propõe a constituição de uma base comum que oferece elementos para que os Estados e Municípios reelaborem seus currículos, ressaltando os contextos regionais e particularidades. Em geral, as competências estão calcadas por conceitos como equidade, igualdade, diversidade, entre outros. Trata-se, então, de um documento normativo, o qual obedece um conjunto de leis e normas que regem a educação brasileira. Portanto, “[...] na prática, a Base constitui um documento mandatário, fato que faz dela uma norma a ser seguida, sob pena de punição em caso de descumprimento. (CARDOSO e FAGUNDES, 2019, p. 72).

Considerando tudo isso, é importante refletir sobre o que revela Silva (1997) em seus estudos sobre as abordagens da educação para relações étnico-raciais nos livros didáticos. Segundo a autora, os livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% de professores da rede pública e consultados por 70% destes, são omissos no que se refere à produção cultural e artística do negro. Esses dados suscitam uma indagação: as diretrizes curriculares propostas pela BNCC (2018) para a área de Artes no Ensino Fundamental II contemplam a perspectiva da Lei n. 10.639/03?

Silva (1997) afirma que a bibliografia disponível para a área de Artes é omissa no que se refere à arte africana, e incompleta quanto à arte afro-brasileira. Para a autora, os professores dessa área se formam sem nunca terem tido uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas. Nesse contexto, estão presentes características da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial, impostas pelos setores hegemônicos da sociedade. Desta forma,

O nosso sistema escolar tem compactuado com a ideologia do embranquecimento com livros didáticos e práticas pedagógicas que omitem nossas raízes negro africanas, permitindo a difusão de valores negativos com relação ao segmento negro. Devemos apontar, dentro do ensino da Arte, a valorização da identidade cultural de tal segmento. (SILVA, 1997, p. 49).

3. Versa sobre “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.”



Este artigo está organizado com esta introdução, na qual se traça um panorama sobre a BNCC de 2018 e com as seguintes seções: a primeira delas apresenta uma reflexão sobre a arte africana e afro-brasileira; na sequência, apresenta-se um estudo que contextualiza a Lei n. 10.639/03 de 2003, demonstrando o percurso das ações promovidas pelas entidades negras e pelos movimentos negros até a promulgação da lei e seus desdobramentos no campo da educação; após, é apresentada a análise das habilidades e competências na artes na BNCC (2018) sob a luz da Lei n. 10.639/03; e se encerra com as considerações finais.

Para este estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que abrangeu diferentes fontes impressas e publicadas em meios eletrônicos que discutem a Lei n. 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018, que resultou nas referências bibliográficas presentes nesse texto. Outro tema estudado foi o conceito de arte africana e arte afro-brasileira, tendo como referência Silva (1997), e a pertinência da presença desses estudos no Ensino Básico. Para a fundamentação teórica foram fundamentais os estudos de Cardoso e Fagundes (2019), Góes (2017) e Santos (2010), que apresentam reflexões sobre diferentes aspectos sobre a Lei n. 10.639/03.

Devido ao foco do trabalho e o limite estabelecido para publicação, não foi possível adentrar em outras reflexões acerca da literatura que discorre sobre a BNCC desde a sua configuração; porém, o autor não ignora que existem e nem desconsidera diversas referências.

Foi, também, necessária uma análise aprofundada da BNCC de 2018, especificamente das habilidades e competências previstas para as Artes no Ensino Fundamental II. Desta forma, coletou-se reflexões decorrentes dos estudos citados acima, as quais possibilitaram a produção de uma análise crítica a partir das contribuições desses autores sobre a referida lei e sua abordagem na BNCC.

1. Arte africana e afro-brasileira⁴

Do ponto de vista fundamentado numa perspectiva sociológica, toda obra humana conserva a marca do grupo e qualquer estudo sobre Arte deve, necessariamente, analisar o produtor de acordo com o lugar que ocupa na

4. Na literatura sobre o tema, encontram-se as denominações arte negra, arte afro-brasileira e arte afrodescendentes. Inicialmente este trabalho considerará estes termos como sinônimos, pois suas definições procuram ressaltar, num primeiro momento, uma tendência estilística que busca exprimir conteúdos simbólicos ou elementos formais pertencentes à visão de mundo dos povos oriundos da civilização africana (SILVA E CALAÇA, 2006).



estrutura social. A Sociologia da Arte deve analisar os condicionamentos socioeconômicos de produtores e de consumidores e deve, igualmente, analisar as instituições que influenciam a produção do artístico para, então, buscar a análise do valor da própria obra de arte, suas relações com o Belo e a própria definição de Belo. (SILVA e CALAÇA, 2006, p. 33).

Estudos recentes vêm contestando e quebrando paradigmas presentes nas ciências humanas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Esse acontecimento tem privilegiado novas elaborações teóricas sobre as construções dos povos mais antigos da terra. Destaque para a coleção *História Geral da África*⁵, produzida por mais de 350 cientistas e coordenado por 39 especialistas, em sua maioria africanos. Concretizado em oito volumes, a coleção chega para demonstrar que a história da humanidade não tem a Europa como ponto de partida e demonstra, também, que os valores do continente europeu não são universais, como se pretende ao longo da história.

Além disso, há uma tentativa de resgatar ou colocar na ordem do dia, seja nos estudos acadêmicos ou comunitários, autores que, ainda de certa forma a academia não tem se debruçado como merecem. Destaque para Clovis Moura com *Sociologia do Negro Brasileiro* (2019) e *Dialética Radical do Brasil Negro* (2014); Jacob Gorender com *O Escravismo Colonial* (2010); e Lélia Gonzáles com *Lugar de Negro* (1982).

Na área de Artes, Silva e Calaça (2006) oferecem um estudo sobre o conceito de arte africana e afro-brasileira com referências que contestam e rompem padrões europeus de análise. As autoras demonstram que os primeiros estudos e referenciais sobre Arte no continente africano, reconhecendo nela um “estilo africano”, foram feitos por Frobenius (1930), que reconhecia a existência de uma verdadeira “civilização africana”, contrapondo-se à visão europeia que afirmava ser a África um continente de negros bárbaros. Apontam que os estudos iniciais foram justificados não para serem conhecidas como “obra de arte”, mas para obter-se conhecimento dos costumes, da vida dos povos a serem colonizados, como instrumento de dominação. Nessa perspectiva, para elas, a Arte Negra é considerada pelos especialistas (eurocêntricos) como primitiva e inferior.

Todavia, as autoras dizem que não existe definição de arte que possa ser comum a todas as sociedades porque as normas estéticas variam conforme as regiões e as épocas. Ou seja, ao estudar esse campo, é necessário levar em consideração os

5. Para acessar a coleção História Geral da África - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16146 Acesso em 10 de mai. 2021.



contextos históricos e sociais, bem como as relações entre os indivíduos. Nesse particular,

Nas sociedades negro-africanas, a arte é uma linguagem, um veículo de comunicação, representando importante papel na difusão de valores civilizatórios que se manifestam através do canto, dança, música, pintura etc. Utilizam harmonias e discordâncias de formas, de expressões e de sons para transmitir emoções captáveis pelos sentidos (SILVA E CALAÇA, 2006, p 23).

Não é possível pensar África como um território único. Esse continente tem uma dimensão cultural diversa. Sua multiplicidade de etnias, povos, linguagens etc., requer um olhar cuidadoso para as produções. Esses aspectos demonstram que se trata de um continente multicultural.

Sobre a arte afro-brasileira, como dizem Silva e Calaça (2006), ela sempre esteve presente na arte nacional e, enquanto expoente da cultura material dos africanos, manteve registro da estética tradicional de seu continente. É possível, assim, reafirmar a existência de uma tradição artística secular africana, que influenciou e ainda influencia as expressões artísticas dos brasileiros, como um todo. Nesse sentido, evidencia-se inúmeros artistas plásticos (dentre outras formas de expressões e linguagens artísticas) que realizam trabalhos com características específicas da arte afro-brasileira. Existe, portanto, muitos artistas, negros e negras, que realizaram ou ainda realizam diversas expressões artísticas influenciadas pela visão de mundo originária dos povos da África. Isso é perceptível no teatro, nas artes plásticas, nas artes visuais, na música, na dança, entre outras.

Há, em alguma medida, uma mudança de paradigma na forma de analisar e conceber a história e cultura africana e afro-brasileira que estabelece uma leitura contra-hegemônica e anti-eurocêntrica, a qual reúne referências que vão contrastar com a ideologia racista disseminada ao longo da história em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas Artes. Em relação ao conhecimento e aprendizagem das Artes, “os descendentes de escravos (*de africanos*)⁶ ignoram o valor da produção de seus antepassados permanecendo um desconhecimento sobre nossas raízes culturais e artísticas africanas” (SILVA, 1997, p. 48, grifo nosso).

6. Os movimentos negros, as entidades negras e parte da academia recentemente refutam o termo descendentes de escravos. Alguns autores utilizam descendentes de escravizados; descendentes de africanos. Os descendentes de africanos que foram escravizados. Oliveira (2020); Góes (2017). O princípio é o de que, o continente africano é o mais antigo do mundo em termos da presença humana; portanto, a história da África começa muito antes da escravidão colonial. Escravidão quando se referir a sujeitos que foram traficados para trabalhar em regime forçado; descendentes de africanos quando se trata de pessoas pretas, independente da condição sócio-histórica.



Silva (1997) aponta que existe uma cultura estética hegemônica e uma cultura estética subalterna (ou popular) quando se refere à arte afro-brasileira no Brasil. Segundo ela, no nível da produção hegemônica, no período colonial, há a formação de uma iconografia católica ligada ao período pré-renascentista europeu. E, no período republicano, a introdução das artes e dos padrões de beleza calcados nos cânones de beleza greco-romanos.

No que se refere a estética da cultura popular, afirma a autora, nela se encontra grande parcela de mestiçagem, unidos por padrões da produção pré-colombiana, africana e do catolicismo popular, que são mesclados aos padrões naturalistas greco-romanos.

Para Silva (1997), a arte africana e afro-brasileira são conceituadas nos estudos, em geral, como primitivas. Para ela, essa conceituação eurocêntrica está diretamente ligada a ideia de inferioridade técnica atribuída à civilização africana, fato que sugere, constantemente, dizer que há uma inferioridade artística.

Ela demonstra que essa afirmação tem início com Leonardo Da Vinci, que faz uma hierarquização das Artes, e deste modo, harmoniza-a com o nível técnico das comunidades que as produzem. Assim, para Da Vinci, a pintura seria a primeira das Artes. Os negros, por sua vez, se limitavam a escultura, e, por isso, seriam artistas inferiores.

Silva (1997) afirma ainda que os especialistas ao analisar as produções africanas utilizam-se de categorias europeias, fato que contribui para a distorção de uma produção que é elaborada em moldes que não são do europeu colonizador. Contudo, segundo a autora, a produção africana remonta de séculos antes da chegada dos colonizadores em África.

Podemos inferir que toda essa forma de distorção e inferiorização da arte africana e afro-brasileira fazem parte de um processo de tentativa de apagamento da história de um povo, marcado pela escravidão e pelo colonialismo. Há, então, um processo ideológico de aniquilamento dessa cultura que reverbera na arte e em outras áreas do conhecimento e dimensões sociais. Essa busca constante para apagar a história tem como local importante a escola, pois

O sistema escolar não propicia aos indivíduos oriundos de tais grupos informações que lhes possibilitem formar uma autoimagem, uma auto-representação positiva, que sirva de contra-ataque as investidas



deterioradas feitas à identidade grupal e individual a que estão sujeitos estes grupos (SILVA, 1997, p. 49).

A autora defende que é imprescindível assegurar o conhecimento da riqueza cultural e estética das sociedades africanas, bem como os seus desdobramentos nas diásporas. Na perspectiva educativa essas ações devem contribuir para a eliminação e/ou superação dos estereótipos e estigmatização social (e racial) sofridas pelo povo negro.

Retomando o texto de Lima Barreto, onde o escritor aponta a forma pela qual Clara dos Anjos percebe a sua condição racial, a busca pela educação e promoção da diversidade étnico-racial por meio do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira almeja o efeito contrário. Ou seja, busca-se superar que as pessoas aprendam que são negras nas piores condições possíveis. Considera-se, portanto, que a valorização da identidade, o conhecimento das raízes históricas, a determinação estética, o cuidado com autoimagem, entre outras ações valorativas proporcionarão que crianças, jovens e adultos aprendam que são negros e negras em condições positivas de apreciação e reconhecimento de suas raízes culturais.

O que se espera, todavia, com a Lei n. 10.639/03 e seus desdobramentos, como as normativas, programas e diretrizes que são resultados dela, é (também) a superação da ausência do conhecimento dessa ancestralidade cultural que vem da África. E para isso a escola é fundamental.

A Lei n. 10.639 de 2003: antecedentes e desdobramentos

Santos (2010) propõe uma reflexão sobre os conceitos, termos e nomenclaturas que estão no escopo do debate sobre a Lei n. 10.639/03 e seus desdobramentos e contextos. A esse respeito, afirma que há, no mínimo, três tipos de políticas (ou ações) de combate ao racismo, a saber: ações valorizativas; ações repressivas e ações afirmativas.

Nessa perspectiva, define as ações afirmativas e as políticas repressivas como aquelas que se orientam contra comportamentos e condutas. De um lado, as ações repressivas combatem o ato da discriminação direta tendo como ferramenta a legislação criminal que proíbe e pune a prática do racismo. Por outro lado, as ações afirmativas combatem a discriminação indireta que se manifestam



de forma dissimulada provocando a exclusão de caráter racial. Assim, as ações afirmativas têm o objetivo de combater o resultado da discriminação racial, bem como o alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida e das relações sociais. (SANTOS, 2010).

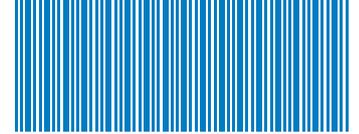
As ações valorizativas, segundo o autor, são aquelas que têm como objetivo combater estereótipos pejorativos (em relação aos povos negros e indígenas) construídos ao longo da história, consolidados na forma de racismo, preconceito e discriminação. Visa, desta forma, valorizar a pluralidade étnica e reconhecer a comunidade negra (entre outras inferiorizadas). Tem, também, como intenção, o reconhecimento do papel (e participação) histórico desses grupos (inferiorizados pela ideologia do racismo), bem como sua contribuição sociocultural no/para o país. De sorte que, enquanto as outras políticas (afirmativas e repressivas) buscam corrigir um problema pontual e por isso, requerem ações específicas., esta pretende agir numa questão mais ampla e histórica, por isso é permanente.

Como se trata de uma política que visa a valorização dos grupos raciais e étnicos historicamente discriminados e prevê ações (didáticas e pedagógicas) contra preconceitos, estereótipos e estigmas a Lei n. 10.639/03 se caracteriza como uma ação valorizativa.

Todavia, a Lei n. 10.639/03 é fruto e conquista de ações de parte da sociedade tendo como protagonistas os diversos movimentos, entidades negras e militantes políticos da área. A luta pela elaboração dessa lei faz parte de uma dinâmica ampla de mobilizações que resultou em diversas políticas de promoção da igualdade racial.

Dentre as mobilizações sociais, destaca-se a Marcha 300 anos de Zumbi pela igualdade e a vida, em 1995, quando os movimentos negros, sindicatos e diversas organizações populares de todo o país se reuniram numa grande manifestação para exigir ações concretas de políticas públicas de combate ao racismo e todas as formas de discriminações raciais. Esse encontro resultou no surgimento do Grupo de Trabalho Interministerial Para a Valorização e Promoção da População Negra, como ato do Governo Federal da época. A partir de então, foram construídas ações de estudos e debates com foco na formulação de políticas para a população negra em diversas áreas.⁷

7. GÓES, Washington Lopes. Consciência negra: celebração de lutas e conquistas de muitas pessoas. Cenpec. Disponível em < <https://www.cenpec.org.br/tematicas/consciencia-negra-a-celebracao-de-lutas-e-conquistas-de-muitas-pessoast> > Acesso em 13 de mai. 2021



Em sua dissertação de mestrado, Djalma Góes (2017) sistematizou o percurso e movimentações sociais e políticas até chegar na Lei n. 10.639/03. Neste trabalho encontramos uma série de formulações de leis e normativas não apenas sobre a educação, mas que foram referências importantes também em outras áreas da política pública.

Na área da educação, o autor destaca, entre outras: os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2000, que inclui a temática da diversidade como um tema transversal; o Programa Diversidade na Universidade, em 26 de agosto de 2002, criado através da Medida Provisória n. 63, convertida, em Lei n. 10.558 em 13 de novembro de 2002, que teve como objetivo principal implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, especialmente dos negros e dos indígenas brasileiros; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituindo a destinação de recursos públicos para a concessão de bolsas de estudos, especialmente para alunos carentes, negros e indígenas, em universidades particulares (Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004); e o Parecer n. 03 de 10 de março de 2004 e a Resolução n.01 de 17 de junho de 2004.

Demonstrar esse rol de normativas é importante para o entendimento de que a Lei n. 10.639/03 é resultado de um processo de ações que a antecede. Pretende-se aqui deixar nítido que a mencionada lei não vem do nada, e, além de uma série de mobilizações e preparações para chegar em sua elaboração e promulgação, houve, também, desdobramentos que se concretizaram em documentos, os quais servem de apoio e orientam as políticas curriculares, os sistemas e planos de ensinamentos em todo país. Pois, trata-se de regulações que auxiliam no processo de implementação da referida lei. Nota-se que todas essas formulações surgem “[...] no sentido de restabelecer ao preto na diáspora o acesso à modernidade de forma positiva” (GÓES, 2017, p. 72).

Cardoso e Fagundes (2019) fazem um estudo sobre 15 anos da Lei n. 10.639/03 (2003 a 2018). Apontam como avanço o fato de as políticas de educação passarem a enfatizar as questões étnico-



raciais a partir da promulgação da lei, conforme mencionado acima. Trata-se de avanços significativos, pois toda e qualquer elaboração curricular a tem como pressuposto basilar.

Por outro lado, as autoras identificaram que durante esses 15 anos houve uma série de desafios que, cada vez mais, vão tornando mais difícil a efetivação da Lei n. 10.639/03. Dentre as onze adversidades listadas por elas, destacam-se aqui algumas mais próximas à organização curricular, a saber: falta de apoio da gestão escolar; o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação; o desconhecimento da história do Brasil e da África; a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infanto-juvenil; a formação de professores.

Por fim, amparadas nos trabalhos de Gomes e Jesus (2013), as autoras identificaram que, em relação à implementação da lei referida não há um movimento uniforme, pois, as escolas de diferentes regiões traçavam caminhos diferentes. Deste modo, a implementação da Lei n. 10.639/03 ocorria com maior agilidade nas práticas pedagógicas e nos sistemas de ensino de algumas regiões, e mais lentamente em outras.

Finalmente, a Lei n. 10.639/03 altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação / 1996 (LDB). Acrescentando no texto a obrigatoriedade de incluir a História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Além disso, o texto inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

São dois artigos significativos que representam um acúmulo de lutas e mobilizações em torno da temática étnico-racial na educação. Essa lei incide (ou deveria) diretamente nas elaborações de conteúdos programáticos subsequentes e permanentes de forma que supera a antiga abordagem pontual e superficial do povo negro no ensino. Trata-se, agora, de promover o estudo aprofundado da história e cultura africana e afro-brasileira numa perspectiva crítica e positiva, em especial nas áreas de literatura, história e, também, nas Artes.

Porém, sem prejuízo às outras áreas, pois a lei é taxativa quando diz que a história e cultura afro-brasileira e africana devem ser trabalhadas “no âmbito de todo o currículo”. Então, espera-se que essa temática seja tratada em Matemática, Geografia etc. Veremos nas próximas páginas se a abordagem que preconiza a Lei n. 10.639/03 está presente na BNCC de 2018, especificamente na área de Artes no Ensino Fundamental II.



2. Abordagem das Artes afro-brasileiras e africanas na BNCC: reflexões a partir da Lei n. 10.639/03

A BNCC (2018) prevê que no Ensino Fundamental a área de Artes contribua para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. Nestas perspectivas, a Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Assim, segundo a BNCC, a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais, possibilitando a compreensão de relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

O ensino de Artes está centrado nas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística, e, perpassam pelas linguagens. Essas dimensões são: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição; Reflexão.

Além disso, o documento prevê que o currículo deve desenvolver nove competências específicas para o Ensino Fundamental. Dentre as competências destacamos aquelas que têm a ver com o tema em estudo aqui, a saber:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2018, p198).

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte (BRASIL, 2018, p. 198).

Nota-se que, de nove competências previstas, o documento não é nítido em relação ao ensino da história e cultura africana e afro-



brasileira. Nas competências 1 e 3 para as Artes é possível pinçar alguns termos e fazer inferências.

Na competência número 1, podemos elencar algumas problematizações: 1. Embora esteja nítida a diversidade na expressão “povos indígenas”, o termo “comunidades tradicionais” dá margem para inúmeras interpretações, não se sabe o que difere a cultura indígena da tradicional; 2. Parece um problema quando em nove competências não se prevê nenhuma ação direta relacionada à diversidade africana e/ou afro-brasileira.

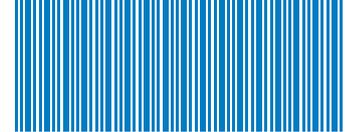
Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos (BNCC, 2018). Ainda, para o documento, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis. Espera-se, portanto, que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. Para o Ensino Fundamental II, estão previstas 33 habilidades, organizadas entre as linguagens (Artes visuais, Dança, Música, Teatro).

Das habilidades previstas foram destacadas aquelas que têm a ver com o tema desse trabalho.

Artes Visuais: (EF69AR01). Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (Objetos de conhecimento: contextos e práticas) (BRASIL, 2018, p. 206).

Dança: (EF69AR13). Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (Objeto de conhecimento: processo de criação) (BRASIL, 2018, p. 206).

Dança: (EF69AR15). Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (Objeto de conhecimento: processo de criação) (BRASIL, 2018, p. 206).



Música: (EF69AR16). Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (Objeto de conhecimento: contextos e práticas) (BRASIL, 2018, p. 208).

Artes Integradas: (EF69AR31). Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (Objeto de conhecimento: contextos e práticas) (BRASIL, 2018, p. 210).

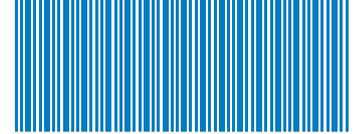
Artes Integradas: (EF69AR33). Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.). (Objeto de conhecimento: matrizes estéticas e culturais) (BRASIL, 2018, p. 210).

Artes Integradas: (EF69AR34). Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (Objeto de conhecimento: patrimônio cultural) (BRASIL, 2018, p. 210).

Ao analisar estas habilidades, é possível notar novamente a omissão dos termos africana e afro-brasileira. Vejamos que o uso de termos amplos e genéricos permanecem dando margem à várias interpretações e por conseguintes escolhas na elaboração do currículo. Mais uma vez, somente em um dos objetos de conhecimento, nas Artes Integradas, o termo “africanas” aparece como objeto do conhecimento patrimônio histórico. Mesmo assim, está ao lado de matrizes indígenas e europeia numa espécie de paralelismo, não deixa nítida importância de analisar as particularidades.

Esses pontos foram elencados com o objetivo de fazer uma problematização em relação ao que se prevê para a abordagem de Artes no Ensino Fundamental II. Se por um lado, a LDB instituiu desde 2003 a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo de Artes. Por outro, aparece de forma genérica na BNCC de 2018, deixando margem para inúmeras inferências em torno da diversidade étnico-racial.

Percebe-se que as questões relacionadas ao ensino da cultura africana e afro-brasileira são, de alguma forma, negligenciadas e, por vezes pulverizadas. Tomando como referência as quatro



linguagens, a temática da educação para as relações étnico-raciais é muito superficial no componente Artes da BNCC.

A amplitude dos termos artistas brasileiros e estrangeiros, diferentes matrizes estéticas e culturais, problematizando estereótipos e preconceitos, as narrativas eurocêntricas, culturas diversas, entre outras, não representam quase nada no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira em suas especificidades e autonomia.

Em suma, é possível afirmar que, apesar das referências e normativas estarem no escopo desta BNCC, conforme explícito na introdução, as habilidades e competências previstas para o Ensino Fundamental II não correspondem, de modo satisfatório, o que preconiza a Lei n. 10.639/03.

Considerações Finais

O presente texto procurou analisar a abordagem da Lei n. 10.639/03 na BNCC de 2018, mais especificamente na área de Artes no Ensino Fundamental II. Para esse estudo, foram apresentadas como referências centrais as pesquisas de Silva e Calaça (2006), que versam sobre a arte africana e afro-brasileira; Cardoso e Fagundes (2019), que discorrem sobre os 15 anos de implementação da lei 10.639/03 e os desafios e tensões no contexto da BNCC; Góes (2017), que apresenta uma sistematização sobre o percurso de ações e movimentos anterior a promulgação da lei e seus desdobramentos na educação brasileira; e a Base Comum Curricular (2018).

Os estudos demonstraram que as questões referentes ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas Artes são superficiais e não correspondem à Lei n. 10.639/03. Ao longo do documento é possível se deparar com termos genéricos, como diversidade, culturas, entre outros. Podemos inferir que esses termos representam uma amplitude que não dizem, necessariamente, qual é a abordagem.

Ademais, as questões estruturais e institucionais que são bases para uma cultura racista não estão presentes, e como consequência dessa ausência, não são problematizadas no documento. Ao olhar a parte de História, por exemplo, para o Ensino Fundamental, duas questões graves chamam a atenção:



1. No sexto ano do Ensino Fundamental, um dos objetivos do conhecimento é estudar os povos da antiguidade da África (Egito). O fato de colocar Egito entre parênteses (para referir à história africana) demonstra uma visão eurocêntrica na abordagem, que remete a história antiga do continente africano com referência ao Egito, uma vez que, trata-se de um território amplo e diverso, composto por diversas nações e países.

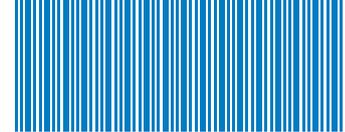
2. Outro ponto que merece ser mencionado, ainda em História para o Ensino Fundamental II, em uma das competências para o 9º ano (EF09HI23), encontra-se: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”. Aqui, o racismo está caracterizado como uma forma de preconceito. Essa denominação inadequada revela um posicionamento ideológico presente na sociedade brasileira, a qual tenta, de várias formas, negar e desqualificar o racismo que é estrutural, ideológico e institucional (MOURA, 2014; ALMEIDA, 2020; GÓES, 2017). Assim,

Ao discutir racismo, é necessário reiterar que a definição de uma raça ou uma etnia é uma construção social. As diferenças físicas, culturais, comportamentais ou morais, reais ou imaginárias, são sempre atribuídas pelos grupos que as definem, sejam os próprios membros ou os outros com quem se relacionam. Logo, as positivities e negatividades aos povos submetidos ao processo de escravização na América buscou seus fundamentos nas teorias raciais com a intenção de justificar o processo de comercialização de africanos pelos povos europeus (GÓES, 217, p. 41).

Dessa forma, preconceito pode ser cometido com e por qualquer pessoa em função de suas características, sendo que racismo é praticado por um grupo em detrimento a outro, que é inferiorizado em diversos aspectos, e encontra base nas construções ideológicas, institucionais e estruturais da sociedade.

Parafraseando Cardoso e Fagundes (2019), a temática da educação étnico-racial, na BNCC foi empurrada para a margem, e o documento privilegiou as competências com destaques para reflexões sobre a igualdade e direitos humanos.

É notório no documento que há uma forte tendência para a valorização da diversidade, respeito aos direitos humanos, exercício do diálogo e de formas cooperativas de convivência com o mundo e com o meio ambiente. Entretanto, a BNCC não considera o Ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira em sua totalidade, negligenciando as mobilizações das entidades



e movimentos negros e o histórico acumulado destes. O acúmulo de documentos e normativas elaborados também são ignorados. Portanto, não há o alinhamento com outras políticas e ações, conforme previsto na introdução da BNCC (2018); a temática é tratada de forma reducionista.

Por fim, a depender das competências e habilidades analisadas o “carma” de Clara dos Anjos continuará presente no cotidiano da população negra. Enquanto crianças, jovens e adultos se percebem em condições vexatórias e de humilhação, uma parte da sociedade almeja a constituição de uma educação inclusiva, em todos os aspectos, que contribua para que as pessoas aprendam que são negras em melhores condições; quer dizer, num contexto educativo que privilegia a história e cultura da África e da diáspora de forma positiva.

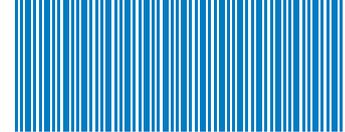
REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. Rio de Janeiro: Garnier, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 30 de mar. 2021.

_____. **Lei n. 9.934 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em 14 fevereiro de 2021. Acesso em 10 mar. 2021.

_____. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em 14 de fev. 2021.



_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/pdf>> - Acesso em 15 fev. 2021.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> - Acesso em 13 fev. 2021.

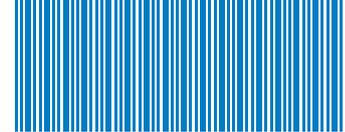
_____. Presidência. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm> - Acesso em 20 de mar. 2021.

CARDOSO, Berta Leni Costa e FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. **Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 3, p. 59 - 86, JUL/SET 2019.

CONE. Declaração de Durban e Plano de Ação: Durban + 5 Conferências mundial contra o racismo. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em 14 de fev. 2021.

_____. **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em 14 de fev. 2021.



GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. Disponível em: < <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1690/2/Djalma%20Lopes%20Goes.pdf> > Acesso em 01 de fev. 2021.

GÓES, Washington Lopes. **Consciência negra: celebração de lutas e conquistas de muitas pessoas.** Cenpec. Disponível em < <https://www.cenpec.org.br/tematicas/consciencia-negra-a-celebracao-de-lutas-e-conquistas-de-muitas-pessoas> > Acesso em 13 de mai. 2021

GONZALES. Lélia. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** 2.ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.

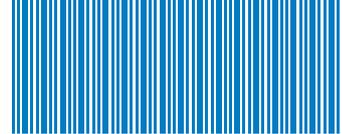
KI-ZERBO, Josef (Ed.). **História Geral da África. Brasília:** Unesco, Secad/Mec, UFSCar, 2010. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16146> Acesso em 10 de mai. 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

_____. **Dialética Radical do Brasil negro.** 2.ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois coedição com Anita Garibaldi, 2014.

_____. **O racismo como arma ideológica.** São Paulo, 1994. Disponível em <<http://marxismo21.org/clovis-moura-marxismo-e-questao-racial/>> Acesso em 10 de mar. 2021.

_____. **História do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1992.



OLIVEIRA, Denis. **Sobre identitarismo, antirracismos e lugares da fala**. Site Racismo Ambiental. Disponível em <<https://racismoambiental.net.br/2020/09/06/sobre-identitarismos-antirracismos-e-lugares-de-fala-por-dennis-de-oliveira>> Acesso em 10 de fev. 2021

SILVIO, Almeida. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília F. **Arte africana e afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da Arte. São Paulo: **Comunicação & Educação** [10]:4 4 a 49, set./dez. 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/3632>> Acesso em 20 de mar. 2021.

SANTOS, Sales Augusto. Políticas públicas de promoção da igualdade racial, mercado de trabalho e justiça trabalhista. **Revista TST**, Brasília, vol. 76, no 3, jul/set 2010. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/18076>> Acesso em 20 de mar. 2021.

Recebido em 30 de maio de 2021

Aprovado em 09 de agosto de 2021

