

Eliana Batista Souza



**POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11645/08 NO ENSINO DE
ARTES VISUAIS**
Analisando relatos de experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Conselheiro Lafaiete

2013

Eliana Batista Souza

POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11645/08 NO ENSINO DE
ARTES VISUAIS

Analisando relatos de experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador(a): Maria Luiza Dias Viana

Conselheiro Lafaiete

2013

Souza, Eliana Batista, 1982-
Possibilidades de implementação da Lei 11645/08 no Ensino de Artes Visuais:
analisando relatos de experiências do Prêmio educar para a igualdade racial:
Especialização em
Ensino de Artes Visuais / Eliana Batista Souza. – 2013.
36f.

Orientador(a): Maria Luiza Dias Viana

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes Visuais – Estudo e ensino. I. Viana, Maria Luiza Dias da Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707

ELIANA BATISTA SOUZA

POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11645/08 NO ENSINO DE
ARTES VISUAIS

Analisando relatos de experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Maria Luiza Dias Viana – EBA/ UFMG

Interlocutora: Sara Moreno Rocha

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta monografia teve o objetivo de investigar experiências que no Ensino de Artes Visuais atendessem aos preceitos estabelecidos pela lei 11645/08 para então analisá-los com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Nesse sentido, o Prêmio educar para a igualdade racial foi escolhido, pois se acreditava que ele seria um “terreno fértil” pelo fato de ser específico da educação das relações étnico-raciais e por ser de abrangência nacional. Foram poucos os relatos encontrados, mas a maioria foi bastante consistente ao que se refere à matriz africana.

Palavras-chave: Lei 11645/08. Artes Visuais. Relações étnico-raciais. Abordagem Triangular. Arte afro-brasileira.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Experiências inscritas nas edições nacionais	23
Quadro 1 – Síntese do Projeto Arte e cultura afro-brasileira	25
Quadro 2 – Arte e igualdade racial no Brasil	28
Quadro 3 – O bom Brasil que veio da África: as capulana, nós e nossas famílias ...	30

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Vivência, desconfortos e esperança.....	9
2. Caminhos metodológicos.....	12
3. A Lei 11645/08: histórico e relevância.....	16
4. O Prêmio educar para a igualdade racial.....	19
5. Experiências cases em Artes Visuais: algumas análises.....	24
5.1 Projeto Arte e cultura afro-brasileira	25
5.2 Arte e igualdade racial no brasil	28
5.3 O bom do Brasil que veio da África: as capulanas, nós e nossas famílias.....	29
Considerações finais.....	32
Referências.....	34
Anexos	36

Introdução

Nesta pesquisa busquei investigar experiências que, no Ensino de Artes Visuais, atendessem aos preceitos estabelecidos pela lei 11645/08 que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a inclusão, no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio, Histórias e Culturas Afro-brasileira e Indígenas.

Para tanto, pesquisei relatos de experiências em Artes Visuais no “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”. O prêmio é uma iniciativa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) cuja função, principal, é mapear e visibilizar práticas escolares que atendam a lei 11645/08. A escolha do mesmo se deu por sua abrangência que é nacional. Inicialmente, a intenção era investigar relatos em revistas especializadas em educação, mas, após consultar algumas delas, percebi que talvez tivesse um imenso trabalho sem êxito, pois as mesmas não sendo específicas do tema, trazem apenas um ou outro relato esporadicamente.

Para a análise dos dados, no primeiro momento, busquei embasamento nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e na *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa. Porém, no decorrer das análises senti a necessidade de diálogo com outros autores. Dessa maneira, Roberto Conduru foi referência no delineamento do que é a Arte afro-brasileira, Erisvaldo Pereira dos Santos embasou a discussão acerca das matrizes religiosas africanas e, para auxiliar nas reflexões sobre a autenticidade da arte africana, busquei suporte nos trabalhos de Francielly Rocha Dossin.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No capítulo 1, conto como surgiu meu interesse pelas relações étnico-raciais na educação e algumas observações a respeito. No segundo capítulo, relato como a pesquisa foi delineada, bem como aponto os suportes teóricos da mesma. No 3º capítulo, trago numa perspectiva histórica, justificativas à importância da existência da Lei 11645/08. Já no capítulo 4, apresento a premiação e a organização responsável pela sua existência, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT). No 5º, realizei as análises dos relatos premiados cujo propósito foi o Ensino de Artes Visuais e nas considerações finais, dadas a pouca quantidade de relatos de experiências encontradas, percebi que há ainda muito por fazer para que cheguemos à uma sociedade com relações mais equânimes.

Com a realização dessa monografia, pretendi contribuir para que as discussões a respeito das relações étnico-raciais se fortaleçam no âmbito do Ensino das Artes Visuais para que outros referenciais imagéticos possam, também, circular pelas escolas, tornando-as, verdadeiramente, brasileiras.

1. Vivências, desconfortos e esperança

“Somente na condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos toma-los pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p.111).

Muitos foram os fatores que me levaram a escolha do tema. Entre eles, o meu pertencimento étnico-racial que nem sempre foi muito bem definido devido às várias questões que cercam o ser negro no Brasil.

Cresci ouvindo meus pais dizerem que eu era “moreninha” e como meus traços negroides foram “amenizados” pela miscigenação não me lembro de nenhuma alcunha dada a mim referente a esses traços.

No entanto, me lembro muito bem da menina que chamávamos, na escola, de boi preto (apelido dado devido às trancinhas que ela usava uma em cada lado da cabeça que ficavam com formato parecido com chifres por causa da textura do cabelo), sem que ninguém nos repreendesse por isso.

Nas aulas de educação artística, gostava de usar o lápis “cor da pele” para colorir as figuras humanas. Mesmo tendo espelho em minha casa, mesmo vendo meu pai, minha mãe e meus colegas, todos os dias, para mim as peles eram rosa ou bege e os cabelos amarelos.

Na adolescência, meus ideais de beleza eram brancos, ficava pensando, constantemente, no porquê de não ter nascido com o nariz parecido com o da minha mãe que era afilado, de ter um cabelo tão difícil de pentear, entre outras coisas.

Foi aos dezessete anos que minha afrodescendência me foi “jogada na cara”. Um amigo ao se referir a nós dois usou o termo “nós negros”. No ímpeto, neguei, disse que era “morena”. Depois de algum tempo digerindo, comecei a me olhar e a me ver; senti muita vergonha daquela reação. O próximo passo foi tentar compreender o porquê de ter reagido daquela maneira.

Nesse processo, percebi que

(...) assumir a negritude significa assumir uma luta feroz contra o peso massacrante de toda a sociedade. É ser, agir e pensar ininterruptamente contra as mais desveladas ou disfarçadas formas de discriminação. É assumir uma condição desgastante de enfrentamento, o que leva o negro, muitas vezes, a “negar” a sua verdadeira identidade como forma de autodefesa psicológica e social. (REIS, 2013)

Em 2005, fui apresentada à lei 10639/03 que tornou obrigatório o Ensino da Cultura e História afro-brasileira nas escolas em uma palestra de Rosa Margarida Carvalho para auxiliares de biblioteca. Comecei, então, a ler mais a respeito, principalmente, os materiais que a Secretaria Municipal de Educação de Contagem começou a enviar às bibliotecas.

Em 2007, ingressei no curso de pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Imaginei que, sendo um espaço de formação de educadores, teria muitas oportunidades de discutir as relações étnico-raciais na escola. E já no primeiro semestre daquele ano tive a oportunidade de me matricular num curso de capacitação em História Afro-brasileira e Africana ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da instituição que foi muito proveitoso.

Porém, não demorou muito para que percebesse que, no cotidiano acadêmico, a diversidade étnico-racial também era um assunto marginal, as discussões eram muito escassas e poucos eram os professores que o abordavam.

Diante disso, decidi que a implementação da Lei 10639/03 seria tema de minha monografia. Passei a ir a todos os eventos sobre o tema. Porém, na UEMG, as monografias eram feitas em grupo, o que consistiu em um dificultador, mas, no final, consegui que quatro colegas se aventurassem a escrever o trabalho de conclusão de curso com a temática.

Assim, nossa monografia intitulada de *Desafios e resistências à implementação da lei 10.639/03 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte* que

buscou identificar e analisar os desafios e resistências à implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) revelou três mecanismos que impediam a efetiva implementação do dispositivo legal. Quais sejam:

1. A permanência do “mito da democracia racial”¹ que mascara ou oculta práticas ou posturas racistas, além de permitir nos sujeitos negros a internalização dos preconceitos sofridos fazendo-os rejeitar seus próprios corpos e os dos outros negros, seus pares, em função disso;
2. a estrutura escolar que favorece o individualismo, o pensamento meritocrático, a classificação e hierarquização de sujeitos e saberes e
3. a contradição entre políticas públicas que faz com que a inclusão do tema aconteça como apenas mais um elemento, ou adendo ao conteúdo disciplinar, indo de encontro com uma educação mais “humana” que é a indicada pela Lei 11645/08 e suas diretrizes .

Apesar da existência desses mecanismos estruturantes da educação brasileira, foi possível perceber a existência de iniciativas, inclusive, anteriores à lei, de trabalho com a temática. Foi esse fato, então, que me trouxe a investigar práticas pedagógicas que, no ensino das Artes Visuais, valorizem a diversidade étnico-racial de nosso país.

¹ O mito da democracia racial refere-se à imagem veiculada nacional e internacionalmente, principalmente através das obras de Gilberto Freyre, na qual, no Brasil, o povo majoritariamente mestiço convivia de forma igualitária, em plena harmonia racial, e desta forma, as desigualdades sociais existentes se explicavam apenas por questões de classe, de mérito ou demérito pessoal ou pela vontade dos sujeitos, mascarando assim, a estrutura racista existente.

2. Caminhos metodológicos

Inicialmente pensei em procurar, em revistas especializadas em educação, práticas pedagógicas que, no ensino das Artes Visuais, valorizassem a diversidade étnico-racial, mas após consultar algumas delas, percebi que talvez tivesse um imenso trabalho sem êxito, pois as mesmas não sendo específicas do tema, trazem uma gama enorme de assuntos, embora um ou outro relato apareça. Lembrei-me, então, do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção de igualdade racial no ambiente escolar, realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT).

Assim, dos resultados da premiação, selecionei relatos de projetos cujo propósito foi o Ensino de Artes Visuais a fim de analisá-los com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* de 2004, nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e, também, no que discorreu Roberto Conduru acerca da arte afro-brasileira.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* traçam um painel histórico das relações étnico-raciais no Brasil, evidenciando a persistência de um imaginário que privilegia e valoriza as raízes europeias da cultura em detrimento das indígenas, africanas e asiáticas. Nesse sentido, há um destaque para o papel da escola que é “preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais” (BRASIL, 2004, p. 6).

Fica claro nas normas que, com isso, não se quer uma mudança de padrão etnocêntrico com o deslocamento das raízes europeias para as africanas ou indígenas ou, ainda, asiáticas, mas se pretende que haja uma ampliação no “foco

dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8).

O documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* é resultado da organização de grupos de trabalho constituídos de estudiosos (as) e educadores (as) com vistas a detalhar uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais deixam claro que:

A História, a Geografia, as **Artes** e a literatura deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries(...). Além disso, a escola pode se relacionar com a sociedade em que está situada, que, muitas vezes, tem a participação negra significativa ou até mesmo majoritária. (BRASIL, 2006, p. 62, grifo nosso)

Outra instrução do documento diz respeito à valorização do que os alunos trazem, pois no interior de seus grupos “transitam a literatura, as linguagens – os quadrinhos, os textos poéticos, os movimentos culturais populares –, os blocos carnavalescos, os grupos de congadas, os grupos teatrais e musicais e as bandas de música (*pop, rock, reage*, música afro), posses de *rappers*, movimento *hip hop*, funk e outros” (BRASIL, 2006, p. 89), fazendo com que o ambiente escolar seja um lugar “de experiências e trocas entre negros (as) e não negros (as), de valorização da diversidade e da igualdade” (BRASIL, 2006, p. 90).

No que tange as Artes e Culturas Visuais, especificamente, a orientação é que se promovam reflexões sobre as imagens da população negra veiculadas em novelas e filmes,

- Fazer levantamento, e análise de obras de artistas negros (as) ou que trabalham com a temática étnico-racial, estudando suas obras e suas obras e biografias.
- Criar um *folder* sobre artistas negros (as) e suas obras.

- Promover uma pequena exposição de trabalhos dos (as) alunos (as) inspirados nestes artistas. (BRASIL, 2006, p. 186).

Todas essas orientações vão ao encontro do sistema epistemológico pensado por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, denominado Abordagem Triangular que, entre outras coisas, preconiza que no Ensino de Artes, os referenciais imagéticos não são apenas aqueles pertencentes à “História da Arte canônica”, ou seja, não são apenas os de raízes europeias, admitindo, assim, toda e qualquer imagem.

De acordo com Barbosa (1998, p. 14), para que se tenha uma educação interessada no desenvolvimento cultural é necessário que ela “forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura dos vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”.

A Abordagem Triangular objetiva desenvolver o pensamento artístico e para isso é imprescindível que se tenha um pensamento crítico. Para isso, ela se estrutura em três eixos não hierárquicos, nem lineares que são o contextualizar, o ler e o fazer.

“Contextualizar é estabelecer relações [...] é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1998, p.38). Realizá-la abarca o levantamento histórico, circunstancial, cultural da produção da obra, das histórias de vidas de quem a produziu, e dos estilos e movimentos artísticos no momento em que foi produzida.

Ler é decodificar a obra, aliás, quanto ao termo leitura a própria autora faz a seguinte reflexão:

Costumo usar a expressão “leitura da obra de arte” em lugar de “apreciação” por temer que o termo apreciação seja interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra “leitura” sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. (BARBOSA, 1998, p.92)

O fazer refere-se às experimentações estéticas e para Barbosa (1998, p.39), “o erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à realização de obras”. (BARBOSA, 1998, p.39).

3. A Lei 11645/08: histórico e relevância

De acordo com o filósofo alemão Nietzsche (1844-1900), a arte dá sentido à existência humana. Sendo assim, expressar-se através da arte é uma capacidade inerente dos seres humanos.

Sobre o fazer arte, Barbosa (1998, p. 16) afirma que “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

No caso dos negros, portadores de conhecimentos e técnicas importantíssimas para a construção e manutenção da sociedade brasileira, buscou-se expropriar seus símbolos e marcas culturais. Ou seja, deles tentou-se retirar a própria humanidade, deixando-lhes apenas com as marcas da escravidão.

Assim, sobre a produção negra no campo das Artes Visuais, temos pouca informação, mas

[...] Não se pode dizer que a vigorosa contribuição do negro à formação de uma cultura legitimamente brasileira não tenha interessado aos nossos estudiosos. Essas pesquisas, todavia, têm praticamente se limitado à escravidão propriamente dita e à herança negra encontrada no sincretismo, na música, no idioma, na literatura e nos costumes [...] (ARAÚJO, 1988, p. 44 apud DOSSIN, 2013a).

Sabemos que a negritude quase sempre apareceu na iconografia a partir de um "olhar etnográfico, mais interessado na caracterização de tipos e costumes vinculados a classificações étnicas do que na absorção de práticas culturais e artísticas, que continuaram sendo marginalizadas" (CONDURU, 2007, p.51),.

Assim, a lei 11645/08 vem reclamar a “humanidade” retirada, tanto dos africanos e de seus descendentes, quanto dos indígenas. Busca dar-lhes visibilidade através do estudo de suas histórias e culturas. Ela, assim como a Lei Áurea, não é uma concessão, muito menos um ato isolado. Ela vem marcada por muita resistência e luta.

Se no período escravocrata, as lutas foram orientadas pela busca da liberdade; após a decretação da abolição, fizeram e fazem-se presentes as lutas pela conquista de direitos que a república não garantiu.

A partir da década de 1970, emergiu o Movimento Negro que se efetivou e distinguiu-se de outros movimentos sociais pelo jogo dialético da negação, construção e afirmação permanente da identidade racial. Segundo Cardoso (2002), sua peculiaridade está no estabelecimento da relação entre a tradição (ancestralidade) e a modernidade.

Num breve histórico sobre o Movimento Negro, Rocha destacou que:

Na década de 90, as reivindicações do movimento social negro são direcionadas, em sua maioria, para a reparação aos danos históricos em decorrência da escravidão. Continuam as reivindicações por valorização da cultura, da identidade, da questão jurídica, mas prevalecem as reivindicações de ordem material. (ROCHA, 2006, p. 55)

E é nesse contexto que o Projeto de Lei (PL) nº 259 foi criado pelos deputados Esther Grossi e Bem-Hur Ferreira. E em 05 de abril de 2002, o então eleito presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou o PL 259, que se transformou na Lei 10639, promulgada em 09 de janeiro de 2003.

A Lei 10639, então, modificou a Lei 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), acrescentando o artigo 26 A que dispõe sobre a inclusão, no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Seu objetivo maior foi possibilitar, através do conteúdo que pretende levar à escola, a construção de novas identidades sociais, étnico-raciais e culturais, com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária e mais plural.

Em 2008, a redação do artigo 26 A da LDBN foi alterado pela Lei 11645 que acresceu a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena no currículo escolar. Essa alteração é de suma importância, pois, na perspectiva das ações afirmativas

na educação, busca despertar para a necessidade de construir outro sentido à experiência histórica e cultural dos povos indígenas.

4. O prêmio educar para a igualdade racial

O Prêmio Educar para a igualdade racial é uma iniciativa de uma ONG (Organização Não Governamental), sem fins lucrativos e sem vinculação partidária chamada CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades).

A organização foi fundada em 1990 com a missão de

combinar produção de conhecimento com programas de treinamento e intervenção comprometidos com a promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento e a superação do racismo, da discriminação racial e de todas as formas de discriminação e intolerância. (CEERT, 2013)

O CEERT conta com uma equipe multidisciplinar que inclui psicólogos, juristas, educadores, assistentes sociais e gestores de pessoal que diagnosticam, elaboram e implementam programas e projetos nas áreas de diversidade no trabalho, educação, Direito, acesso à Justiça, políticas públicas, saúde e liberdade de crença.

Outras vertentes de trabalho da ONG são a prestação de consultorias a empresas, prefeituras e órgãos públicos, a capacitação de pessoal e a produção de materiais educativos com o objetivo de valorizar a diversidade e promover a igualdade racial.

O Prêmio Educar para a Igualdade Racial, portanto é uma das várias ações da organização não governamental e vem sendo uma importante forma de mapear e dar visibilidade às práticas escolares cujo foco seja a educação das relações étnico-raciais. Aliás, foi, principalmente, com a função mapeadora que ele foi criado, pois

sabia-se que (de certa forma) algo era feito, mas o quê e como ainda eram questões que precisariam ser investigadas e respondidas. Foi, portanto, com o objetivo de mapear, analisar, sistematizar e divulgar

estas práticas educacionais que, em 2002, o CEERT instituiu a primeira edição do Prêmio. (CEERT, 2013a)

Tal iniciativa tem imensa relevância para implementação da lei 10639/03 o que faz com que o CEERT seja

considerado por diversas organizações, inclusive pelo MEC [Ministério da Educação], como aquela instituição que tem o principal acervo de "cases"² de professores e escolas, no tratamento da igualdade racial, bem como de história e cultura de africanos e afrodescendentes no Brasil. Isso caracteriza a instituição como uma das poucas, senão a única, instituição a desenvolver uma estratégia e metodologia de monitoramento da institucionalização da lei.(CEERT,2013a)

O prêmio já teve seis edições, sendo a última no ano de 2012. Sua idealização aconteceu em 2001, tendo a 1ª edição sido realizada no ano seguinte. Desde então, a cada dois anos, educadores de todo o Brasil, com exceção da 4ª edição que abrangeu somente o estado de São Paulo, são convidados a inscrever seus projetos que visem combater o racismo e promover relações étnico-raciais mais equânimes.

O primeiro edital permitiu a inscrição de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. O segundo manteve os mesmos critérios de seleção do primeiro e ainda permitiu também que professores do Ensino Médio concorressem. O terceiro edital sofreu alterações estruturais com vistas a aprofundar as reflexões a cerca do cenário criado pela outorga da lei 10639/03.

O 4º prêmio foi restrito ao estado de São Paulo. Tal fato deveu-se à necessidade, da época, de acompanhar cada etapa do prêmio mais de perto, pois se desejava aprofundar o trabalho de implementação institucional de cada experiência conduzida nas escolas. Outra mudança na 4ª edição foi o fato de apenas os professores de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) terem podido concorrer. Tal fato foi justificado pela importância de investimento na primeira infância. Nessa edição, criou-se a categoria Escola a fim de

² Boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar

dar apoio e incentivo a iniciativas institucionais voltadas à valorização da diversidade.

Com a parceria da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República as edições seguintes voltaram a ser de âmbito nacional, contemplando as categoria professor e escola da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (todas as modalidades).

Assim a 6ª edição do prêmio traz como objetivos:

- Dar visibilidade, incentivar e subsidiar escolas, professores e profissionais da Educação Básica para a inclusão da temática étnico-racial nos projetos pedagógicos, objetivando concretizar o direito constitucional ao pleno desenvolvimento escolar das crianças, adolescentes e jovens negros, brancos, indígenas e de outros grupos étnicos, e a garantia de igualdade de acesso, permanência e sucesso na escola;
- Estimular a inclusão dos paradigmas dos conteúdos da diversidade humana e da igualdade étnico-racial nos modelos de gestão dos sistemas de ensino escolares;
- Estimular e apoiar a implementação da LDB alterada especialmente pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.
- Potencializar o debate e contribuir para a superação da discriminação étnico-racial e a promoção da igualdade racial nos sistemas de ensino;
- Favorecer o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e paradidáticos que auxiliem o educador e a escola a tratarem adequadamente o tema da diversidade e da igualdade étnico-racial em sala de aula;
- Fortalecer o tratamento da temática étnico-racial como conteúdo permanente e regular dos currículos escolares e atividades em sala de aula;
- Difundir e ampliar as experiências educacionais, conduzidas por gestores, educadores e estudantes, visando promover a igualdade e eliminar todas as formas de discriminação, com ênfase naquelas de natureza étnico-racial;
- Valorizar e assegurar visibilidade à iniciativas bem-sucedidas de superação da discriminação étnico-racial e promoção da igualdade racial no espaço escolar e/ou nos sistemas de ensino. (CEERT, 2013b)

E como critérios de seleção:

Categoria Professor:

- Pertinência e coerência com a temática da diversidade e da igualdade étnico-racial;
- Adequação da linguagem ao nível escolar correspondente;
- Relação coerente entre o tema e a(s) área(s) de conhecimento;
- Consistência pedagógica;
- Envolvimento dos alunos e da comunidade;
- Relação entre o universo escolar e social;
- Metodologia, materiais e recursos utilizados;
- Caráter inovador e potencial de replicabilidade da atividade;
- Referibilidade e/ou implementação da LDB alterada especialmente pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.
- Envolvimento do corpo docente, discente e diretivo na implementação da prática pedagógica;
- Grau de institucionalização da prática pedagógica;
- Tempo/período de execução da prática pedagógica;
- Abordagem interdisciplinar do tema;

Categoria Escola:

- Inserção do conteúdo da diversidade e da igualdade étnico-racial no Projeto Político Pedagógico da instituição
- Inserção do conteúdo da diversidade e da igualdade étnico-racial nas orientações didáticas ou nas práticas pedagógicas da instituição.
- Iniciativas de implementação e/ou aperfeiçoamento/ inovação dos marcos legais;
- Ações de formação para gestores e profissionais de educação em geral;
- Uso e aquisição de material didático e paradidático;
- Gestão democrática e mecanismos de participação social;
- Superação de práticas e/ou eliminação de materiais contendo estereótipos negativos sobre negros ou indígenas, ou com mensagens de cunho preconceituoso ou discriminatório;
- Avaliação e monitoramento. (CEERT, 2012b)

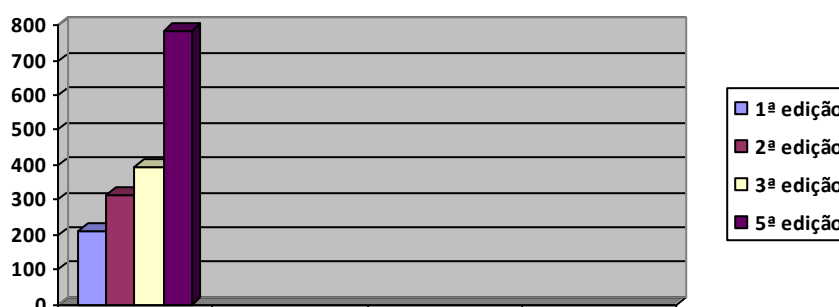
A participação no prêmio, segundo dados do CEERT, é essencialmente feminina, 83% dos participantes e, também, jovem realizando cursos de especialização, 43%. Outro dado importante é a motivação dos participantes que apontam como razão principal a “constatação de situações de discriminação entre as crianças, bem como o desejo de resgatar a cultura afro-brasileira e africana, entendidas como uma riqueza de nosso patrimônio cultural” (CEERT, 2013).

Quanto ao perfil étnico-racial dos participantes, 37% se autodeclararam brancos, o que indica que a questão vem sendo considerada como de

responsabilidade de todos, não somente de negros ou indígenas. No entanto, são escassas as inscrições feitas por amarelos e indígenas.

Com relação ao número de inscrições, há um crescimento como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Experiências inscritas nas edições nacionais



Fonte: CEERT, 2013

Tem sido crescente também a participação de cada região brasileira fazendo com que o prêmio ganhe

Feição verdadeiramente nacional: Sul e Sudeste concentravam 72% das inscrições. Com o passar dos anos, as inscrições foram se distribuindo pelo país, de sorte que na última edição [na verdade a penúltima], ambas as regiões concentraram 51% das inscrições, e o nordeste teve uma significativa ampliação, atingindo o segundo maior percentual, qual seja 29%. (CEERT, 2013)

Até a 5ª edição do prêmio, a organização computou 2.300 experiências de todos os estados brasileiros (contando com a edição realizada somente no estado de São Paulo) e de todos os níveis educacionais, exceto o nível superior. Sendo que destas, “175 são consideradas "cases", ou seja, boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar” (CEERT, 2013).

5 Experiências cases em Artes Visuais: algumas análises

O foco do Prêmio Educar para a Igualdade racial não é o Ensino de Artes Visuais, porém aquele tem como um de seus objetivos o estímulo e apoio à implementação da LDB, alterada pelas leis 10639/03 e 11645/08, cuja a redação é muito clara ao estabelecer, no artigo 26 A, parágrafo 2º, que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de educação artística** e de literatura e história brasileiras”(BRASIL, 2008, grifo nosso)

Sendo assim, para a realização dos propósitos deste trabalho que é a análise de experiências com base nas *Diretrizes e Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, além dos fundamentos da Metodologia Triangular, das 175 experiências premiadas até a penúltima edição, visto que a última, até então, não foi publicada, foram elencados 3 (três) nos quais as Artes Visuais apareciam como fim, não como meio de se ensinar outros conteúdos.

A quantidade de experiências encontradas com o foco nas Artes Visuais por si só já se constitui um ponto para reflexão, pois por um lado pode indicar pouca importância dada ao Ensino de Artes nas escolas ou despreparo para lecionar a disciplina. Despreparo este que no tocante à arte africana ou à chamada arte afro-brasileira se multiplica, como apontou Dilma de Melo Silva, cinco anos antes da promulgação da Lei 10639/03:

A bibliografia disponível para o ensino de Arte é omissa no que se refere à arte africana e incompleta quanto à afro-brasileira. Os professores de educação artística se formam sem nunca terem tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas. Tem-se, ainda, em nossa produção simbólica, o agravante de ideologia do embranquecimento³ e o mito da

³ A ideologia do embranquecimento citado por Silva refere-se ao ideal de nação moderna projetado a partir de 1870 cujo objetivo foi de “purificar” o sangue brasileiro com a política de imigração de europeus no Brasil.

democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade. (SILVA, 1997, p. 44 apud DOSSIN, 2013a)

5.1 Projeto Arte e cultura afro-brasileira⁴

A experiência foi relatada no 1º Prêmio Educar para a Igualdade Racial, na categoria professor de Ensino Fundamental I.

Quadro 1 – Síntese do Projeto Arte e cultura afro-brasileira

Objetivos	Metodologia	Atividades
<ul style="list-style-type: none">- Construir relações mais humanizadoras, pautadas pelo respeito, pela ética e pelo repúdio a toda e qualquer forma de desqualificação do outro, de discriminação e de preconceito.- Construir autoimagem e identidade negras positivas e conhecer a ancestralidade africana brasileira, valorizando-a e divulgando-a.	<ul style="list-style-type: none">- Metodologia dialógica: foram trabalhados os aspectos relacionais do grupo, em suas dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas.	<ul style="list-style-type: none">- Releituras das obras de Caribé.- Estudo das mitologias africanas através dos livros de Pierre Verger.- Realização de encontro de escritores afrodescendentes.- Visita às exposições: “Brasil 500 anos” e “Amostra de Arte africana”.- Realização da “Semana de Arte e Cultura Negra”.- Realização de oficinas.

Fonte: CEERT, 2013

⁴ Título original do trabalho premiado.

Percebe-se nos objetivos traçados pelas professoras envolvidas que, embora o projeto tenha a elaboração anterior à Lei 10639/03 e suas diretrizes estes vão ao encontro das mesmas.

As Diretrizes são muito claras ao afirmarem que

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. (BRASIL, 2004)

Não ficam explícitos os objetivos voltados para o ensino de Artes Visuais embora o mesmo seja notado nas atividades. Pode-se pensar que isso tenha acontecido muito mais por uma dificuldade de formatação do projeto que de desvalorização do ensino de Artes Visuais ou de despreparo das profissionais para executá-lo, já que é fácil notar o nível de conhecimento empregado no mesmo.

Na metodologia, também não há a menção à Abordagem Triangular, mas lendo as atividades fica claro o uso desta. Assim, as autoras, no que diz respeito à contextualização, tiveram a sensibilidade de abordar um assunto muito caro, polêmico e marginalizado quando se trata da cultura afro-brasileira, as religiões de matriz africana, essas que são “o elo mais forte com as culturas africanas” (CONDURU, 2007, p. 25), ao propor o estudo da mitologia africana.

O estudo da mitologia africana é muito importante para elucidar um jeito de ver o mundo muito próprio da matriz religiosa africana⁵ definida por Santos como

O conjunto de práticas rituais, celebrativas e comunitárias que estabelecem laços entre os mundos visível e invisível, cuja fonte encontra-se na crença de que a manifestação de Deus se dá através

⁵ Santos (2013) destaca que seria melhor usar o termo matrizes religiosas africanas já que, no Brasil, existem tradições de origem Banto, Yorubá e Fon. No entanto, devido às trocas culturais entre estas, o autor atribui o termo matriz religiosa africana.

de divindades primordiais⁶, de forças e da ancestralidade [...] fundamentado nos princípios da interdependência entre os mundos visíveis e invisíveis, da oralidade, da magia, do oráculo, da senioridade iniciática, do transe místico e na compreensão de que nos reinos mineral, vegetal e animal residem a força vital que anima a existência humana. (SANTOS, 2013)

Ainda sobre a contextualização proposta pelas professoras o fato de a imersão na cosmogonia africana acontecer através das obras de Pierre Verger é de suma relevância tendo em vista que o antropólogo, etnólogo, fotógrafo e escritor foi um dos que contribuiu para a afirmação da “dignidade das religiões de matriz africana no Brasil” (SANTOS, 2010, p. 45).

A opção pelo estudo das obras de Caribé apresenta uma questão interessante: O que é a arte afro-brasileira? Tal indagação aponta que o conceito de arte afro-brasileira trabalhada pelas professoras está em consonância com o conceito trabalhado por Conduru (2007, p. 11) no livro denominado *Arte afro-brasileira*⁷:

a expressão arte afro-brasileira indica não um estilo ou um movimento artístico produzido apenas por afro-descendentes brasileiros ou deles representativo, mas um campo plural, composto por objetos e práticas bastante diversificados, vinculados de maneiras diversas à cultura afro-brasileira, a partir do qual tensões artísticas, culturais e sociais podem ser problematizadas esteticamente e artisticamente.

Neste sentido, embora Hector Julio Paride Bernabó, mais conhecido como Caribé, tenha nascido na Argentina e se naturalizado brasileiro, ao dedicar-se à representação dos orixás, inclui-se na vertente artística afro-brasileira.

⁶ Segundo Santos (2010), as divindades primordiais recebem denominações diferentes dependendo do campo linguístico em que operam. Assim, os orixás dizem respeito ao campo linguístico Yorubá, os inquices ao Banto e os voduns ao Fon.

⁷ Embora posteriormente, o autor questione o termo, afirmando inclusive que talvez fosse melhor abandonar as designações devido ao risco de generalizações já que “muito, quase tudo, pode ser associado à problemática afro no Brasil” (CONDURU, 2009) o que tem ampliado significativamente o elenco de artistas e obras dessa vertente artística.

5.2 Arte e igualdade racial no Brasil⁸

O trabalho participante do 2º Prêmio ficou em terceiro lugar na categoria professor do Ensino Fundamental II.

Quadro 2 – Arte e igualdade racial no Brasil

Objetivos	Metodologia	Atividades
<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a diversidade cultural das comunidades negras do Brasil.- Valorizar a contribuição das comunidades negras na construção do País, desde a colonização até os dias atuais.- Sensibilizar a comunidade escolar e local para a presença da discriminação e do preconceito e para a necessidade de combatê-los.- Incentivar, na comunidade, a participação política, democrática, cultural e social dos diferentes grupos étnicos.	<ul style="list-style-type: none">- Sessenta horas/aula.- Viagem à comunidade dos Kalunga, na Chapada dos Veadeiros, município de Cavalcante.- Pesquisa, análise reflexiva, com investigação.- Sessão de filmes, leitura e interpretação de obras de arte.- Confecção de artesanato.	<ul style="list-style-type: none">- Exposição de trabalhos, dramatização e painel fotográfico.

⁸ Título original do trabalho premiado.

Fonte: CEERT, 2013

Os objetivos traçados estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao que diz respeito ao Ensino de Artes Visuais, apesar do título do projeto ser Arte e igualdade racial no Brasil, este não fica claro nos objetivos, bem como, na metodologia, também não há referência à abordagem triangular. O que há é a menção de sessão de filmes e leitura de obras de arte sem citar quais filmes e quais obras.

Há, também, o relato de uma viagem à comunidade dos Kalunga, na Chapada dos Veadeiros, no município de Cavalcante e de pesquisa, análise reflexiva, com investigação, mas não é possível saber se tais ações tenham relação com as obras de arte lidas ou aos filmes assistidos. Nesse sentido, não dá para afirmar se no projeto houve alguma contextualização.

Outro ponto, problemático é o se refere ao fazer artístico no relato, é que ele aparece como confecção de artesanato e não há nenhuma pista de que houve a busca do conceito de artesanato, nem discussão sobre as diferenças entre arte e artesanato.

5.3 O bom do Brasil que veio da África: as capulanas, nós e nossas famílias⁹

O relato feito no 3º Prêmio ficou em 1º lugar na categoria professor do Ensino Fundamental II.

⁹ Título original do trabalho premiado.

Quadro 3 – O bom Brasil que veio da África: as capulana, nós e nossas famílias

Objetivo	Metodologia	Atividades
<p>Oportunizar um diálogo entre Porto Alegre e Maciene, Moçambique, utilizando diferentes mídias e sistemas simbólicos, buscando uma manifestação étnico-cultural-racial positiva por parte dos alunos, dando acesso a informações e ideias que contribuam, valorizem e sejam motivos de orgulho dessas diferenças.</p>	<p>- Projetos de ensino, de acordo com Fernando Hernández, complementada com a Proposta Triangular</p> <p>- Foram utilizadas técnicas como desenho de observação, composição de cores, estudo de linha, plano e composição, confecção de carimbos e estamperia em tecido.</p>	<p>- Estudo da pré-história até a atualidade, em diversos povos e lugares através de pesquisa em livros e revistas, leitura de textos e imagens e o registro pelos alunos em diários.</p> <p>- Estudo da contribuição dos povos africanos.</p> <p>- Aproximação da cidade de Maciene, Moçambique que fez com que os alunos conhecessem as capulanas.</p> <p>- Criação de Capulanas pelos alunos com impressão de temas africanos feitos a partir de carimbos de EVA e madeira, confeccionados pelos mesmos.</p> <p>- Apresentação das Capulanas no 5º Seminário Nacional de Arte Têxtil.</p>

Fonte: CEERT, 2013

O objetivo do projeto foi ao encontro das diretrizes e orientações curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na medida em que, primeiramente, ajuda a corrigir o equívoco de se pensar na África como um país, fazendo com que se perceba que se trata de um continente de grande amplitude e diversidade.

Quanto ao Ensino de Artes Visuais, assim como nos outros relatos, o objetivo não o contempla, no entanto, a metodologia relatada é muito clara quanto ao embasamento na Abordagem Triangular e na descrição das atividades é muito fácil de perceber a contextualização, a leitura e o fazer.

A aproximação de Moçambique poderia se enveredar pelas consequências da colonização portuguesa tanto no Brasil como em Moçambique, de forma a se pensar nas influências disso na produção artística de ambos. Com isso poder-se-ia problematizar a origem das Capulanas tidas como expressões genuinamente moçambicanas, mas que de acordo com Dossin (2013b), o tecido

tipicamente africano guarda na verdade a história da globalização e suas transposições. Pois dentre outras informações, sabemos que o tecido é de fabricação holandesa e feito a partir dos *batiks* indonésios. Depois de baixas vendas na Europa, as fábricas começaram a vender os tecidos à África, onde se popularizou apenas no século XX.

Outro ponto que poderia ser explorado é o conceito de temas africanos. Que temas são esses? O que os caracteriza? Quais são as influências sofridas na produção dos mesmos?

Considerações finais

Iniciei esta pesquisa movida pela esperança. Esperança dada em outra pesquisa realizada que apontava iniciativas, mesmo que individuais, de trabalho, nas escolas, com a educação das relações étnico-raciais. Decidi, assim, investigar e analisar experiências que no Ensino de Artes Visuais atendessem aos preceitos estabelecidos pela lei 11645/08 para, então, verificar o uso da Metodologia Triangular.

No entanto, o cenário que encontrei foi um tanto desolador, pois verifiquei que dos trabalhos relatados no Prêmio Educar para a Igualdade Racial, apenas 0,5% abordou a arte afro-brasileira e africana e nenhum abordou a arte indígena.

Tendo em vista tal cenário é possível pensar em várias questões. Uma delas é a formação dos professores de Artes Visuais que mesmo não sendo o foco da pesquisa atravessou a mesma. Será que, hoje, momento em que comemoramos os dez anos de promulgação da Lei 10639/03, nos cursos de formação, ainda encontramos a ausência, apontada por Silva (1997) citada por Dossin (2013), de conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas e indígenas?

Quanto a essa questão, temos pistas de avanços, pelo menos no que tange a Universidade Federal de Minas Gerais. Uma delas é o fato de os livros Arte afro-brasileira de Roberto Conduru e Arte indígena brasileira de Els Lagrou fazerem parte da bibliografia indicada para a seleção do IV e V Curso de Especialização no Ensino de Artes Visuais, sendo que ambos constavam na bibliografia desta e o de Conduru apenas naquela. Mas como disse, é apenas uma pista, serão necessárias maiores investigações para responder tal interrogação.

Outra questão é: Em que medida a intolerância religiosa é um dos motivadores do não estudo da arte afro-brasileira, visto que parte das obras incluídas nessa vertente trazem elementos que fazem referências às religiões de matriz africana, como é o caso de obras de Carybé, Rubem Valentin, Abdias do

Nascimento, Jorge dos Anjos, Antonio Dias, Arthur Bispo do Rosário, Manuel Bonfim, entre outros?

Embora, tenha analisado ótimos relatos, a pesquisa trouxe mais perguntas que respostas, mais inquietações que conforto. Ratificou a certeza de que há muito por fazer para que a nossa educação seja mais equânime não só no que diz respeito ao acesso, mas também aos referenciais apresentados para que todos se orgulhem de suas raízes étnicas e raciais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria de Fátima Souza; CASTRO, Kelly Cristina; IRINEU, Maria Inês. *Projeto Arte e Cultura afro-brasileira*. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/PDF/1PremioFundamental1.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRAGA, Neuza; et al. *Desafios e resistências à implementação da lei 10.639/03 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. 2010. 76 p. Monografia de conclusão do curso de pedagogia – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.03 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. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Lei nº 10639 de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo da rede de ensino.
- BRASIL. *Lei nº 11645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- CARDOSO, Marcos Antonio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CEERT. *Conheça o 6º Prêmio Educar para a Igualdade Racial*. Disponível em <<http://www.ceert.org.br/noticiario.php?id=2317>>. Acesso em :
- CEERT. *Edital 4º Prêmio*. Disponível em <http://www.ceert.org.br/premio4/opremio_edital.html>. Acesso em: 22 set. 2013
- CEERT. *Panorama das cinco edições do Prêmio*. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/dest03.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.
- CONDURU, Roberto. *Arte afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- CONDURU, Roberto. *Negrume Multicor Arte, África e Brasil para além de raça e etnia*. Acervo, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 29-44, jul./dez. 2009. Disponível em: <

revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/download/48/41>. Acesso em: 24 fev. 2012

DOSSIN, Francielly Rocha. *Apontamentos acerca da presença do artista afro-descendente na história da arte brasileira*. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/francielly-celia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013a.

DOSSIN, Francielly Rocha. *Apontamentos acerca do Ensino de Arte Africana e Afro-Brasileira*. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo6/artigo11.pdf>> Acesso em: 10 out.2013b.

MEIRELLES, Célia Maria Von Mengden. *O bom do Brasil que veio da África: as Capulanas, nós e nossas famílias*. Disponível em:<<http://www.ceert.org.br/PDF/3PremioEF2.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. *Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa*. Belo Horizonte, 2011. Disponível em < http://www.pucminas.br/documentos/normalizacao_monografias.pdf >. Acesso em: 18 nov. 2013.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: a LEI 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil contemporâneo*. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) Universidade Federal do Paraná. Paraná

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Igreja católica e as religiões de matriz africana, no Brasil, após o Concílio Vaticano II: a questão da intolerância*. Disponível em: < www.ichs.ufop.br/ner/images/stories/Erisvaldo_Pereira_dos_Santos.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t216.pdf>> Acesso em 28 nov. 2013.

SILVA. Maria de Fátima. *Arte e igualdade racial no Brasil*. Disponível em: <http://api.ning.com/files/P9Qw0ksZC8PVuG7nn6rrjtXAI-GFJS7tzpl1b*FPnzhOibL3KE4JTVE419Pw9ycctsTqMunqRnuwKqw-UkGIMYGB812ezRjz/ArteIgualdadeFII.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

[LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

[“Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad