

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA O ENSINO  
DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM  
ARTES**

***CONTRIBUTIONS OF THE TRIANGULAR APPROACH TO THE  
TEACHING OF HISTORY AND AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN  
CULTURE IN ARTS***

Débora Cristina de Araujo<sup>1</sup>  
Jakslaine Silva da Penha<sup>2</sup>

**RESUMO**

Fundamentado sobre a tríade ensino de Artes, Educação das Relações Étnico-Raciais e Abordagem Triangular (AT) sendo esta última uma sistematização de Ana Mae Barbosa (1989; 1998; 2012), o objetivo deste artigo é analisar aproximações e contribuições da AT para o ensino de Artes que atenda aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), responsáveis por regulamentar o trabalho sobre tais conteúdos na educação básica. Tomando características da AT como suporte teórico-metodológico, inicialmente contextualizamos o ensino de Artes e algumas de suas principais alterações curriculares. Na sequência, abordamos questões relativas aos princípios das DCNERER. Em seguida, exploramos aspectos de aproximações entre tais princípios à Abordagem Triangular, ressaltando o quanto esta pode contribuir com o ensino de Artes na educação comprometido com a emancipação e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

**Palavras-chaves:** Ensino de artes; Abordagem triangular; DCNERER; Currículo.

**ABSTRACT**

*Based on the triad teaching Arts, education of ethnic-racial relations, and Triangular Approach (TA), the latter a systematization by Ana Mae Barbosa (1989; 1998; 2012), the objective of this article is to analyze TA approaches and contributions to the art teaching that meets the principles of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture*

---

<sup>1</sup> Atualmente é Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da UFES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. e-mail: [deboraaraujo.ufes@gmail.com](mailto:deboraaraujo.ufes@gmail.com)

<sup>2</sup> Atualmente é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). e-mail: [jaks.penha1922@gmail.com](mailto:jaks.penha1922@gmail.com)

*(DCNERER), responsible for regulating the work on such contents in basic education. Taking TA characteristics as theoretical-methodological support, we start by contextualizing the teaching of Arts and some of its main curricular changes. Next, we address issues related to the principles of DCNERER. Then, we explore aspects of the relationship between these principles and the TA, highlighting how much it can contribute to arts teaching in education committed to the emancipation and appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture.*

*Keywords: Arts teaching; Triangular Approach; DCNERER; Curriculum.*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo articula-se entre a tríade ensino de Artes, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e Abordagem Triangular (AT), sendo esta última uma sistematização proposta por Ana Mae Barbosa (1989; 1998; 2012). O objetivo da investigação aqui proposta é de analisar aproximações e contribuições da AT para o ensino de Artes que atenda aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; 2004b), responsáveis por regulamentar o trabalho sobre tais conteúdos na educação básica. Tomamos como premissa a ideia de que ambas, AT e as Diretrizes, possuem convergências a ponto de a primeira oferecer contribuições significativas a uma leitura que estimule a percepção e a imaginação, a apreensão da “[...] realidade do meio ambiente, [além de] desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 1998, p. 16).

As referidas Diretrizes (doravante chamadas DCNERER) foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP n. 03/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução CNE/CP n. 01/2004 (BRASIL, 2004b), como o objetivo de regulamentar a Lei Federal 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, em especial nas disciplinas de Artes, História e Literatura.

Esses documentos legais representam uma resposta à lacuna presente na educação brasileira no que concerne à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, expressam como objetivo a “[...] garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004b, p. 31).

Dado o amplo e aproximado diálogo da Abordagem Triangular para com o ensino de Artes, e considerando-a como teoria de interpretação, propomos, a partir dela, a seguinte pergunta: como a Abordagem Triangular pode auxiliar no trabalho contínuo de implementação da Lei 10.639/2003, seguindo as orientações, princípios e fundamentos recomendados pelas DCNERER?

Como desenvolvimento metodológico, estruturamos, a partir de apontamentos da AT, o artigo da seguinte maneira: no primeiro tópico contextualizamos o ensino de Artes e algumas de suas principais alterações curriculares a partir de Ana Mae Barbosa (1989; 1998; 2012) e João Francisco Duarte Jr. (1994). Na sequência, abordamos questões relativas aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da Lei 10.639/2003 e das DCNERER. Em seguida, exploraremos aspectos de aproximações entre tais princípios à Abordagem Triangular, ressaltando o quanto esta pode contribuir com o ensino de Artes na educação comprometido com a emancipação e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

## 2. CURRÍCULO DE ARTES

Ao estudarmos os fundamentos do ensino de Artes no Brasil, observamos que a Companhia de Jesus (iniciada no século XVI) foi a primeira a deixar marcas no currículo de Artes. Mesmo com a expulsão dos padres no século XVIII, a organização da escola jesuítica (focada no estudo da gramática, retórica, humanidades e dialética) permaneceu influenciando o ensino de Artes até o início do século XIX. A razão para tal marco é justificada pela falta do delineamento de uma nova configuração escolar.

Por volta de 1800 foi possível identificar uma mudança no ensino de Artes com a criação do Seminário Episcopal de Olinda, que substituiu o colégio dos jesuítas. O Seminário foi responsável por incluir a disciplina e a aula régia de desenho no currículo, sendo Manuel Dias de Oliveira<sup>3</sup> (1763-1837) o responsável por esse ensinamento (BARBOSA, 2012).

---

<sup>3</sup> Pintor negro brasileiro, foi o primeiro professor de Desenho do Brasil e o primeiro a ministrar o ensino do nu, em pleno regime escravista (OLIVEIRA, 2012).

A partir dessa época o ensino de desenho foi ganhando ênfase, ainda que variando de objetivo político<sup>4</sup>. Outra alteração curricular ocorreu entre 1816 e 1826, período de preparação/inauguração da Academia Imperial de Belas Artes. Com a missão artística francesa, o ensino correspondia aos ideais da nobreza e o currículo contava com as disciplinas de desenho e pintura.

Segundo Barbosa (2012) o século XX começou com a preocupação, por parte da educação nacional, com a implementação das Artes nas escolas primárias e secundárias do ensino básico. Uma solução encontrada foi equiparar o ensino de desenho à funcionalidade da escrita. Por fim, a instituição do desenho nas escolas primárias e secundárias recebeu o acréscimo de ensinar o ornato (arte decorativa).

Ainda no período inicial dos anos 1900, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios, houve mais uma modificação das práticas curriculares da área. O Liceu foi a escola responsável por articular as Artes às intenções industriais (BARBOSA, 2012), defendendo o discurso do desenho como linguagem da técnica manual/industrial.

De fato, as demandas mercadológicas advindas da industrialização estimularam cada vez mais o pensamento tecnicista, transferindo ao ensino a exigência do aprimoramento de técnicas manuais dos/as estudantes (OLIVEIRA, 2012). Os vieses tecnicistas, partidários do pensamento de uma arte ligada à indústria, acabaram conduzindo o ensino de Artes a uma situação controversa pois, ao mesmo tempo em que privilegiava o aperfeiçoamento da técnica manual do/a educando/a, também buscava o desenvolvimento da criatividade dos/as estudantes.

Embora o ensino de Artes tenha um longo histórico na cena da educação brasileira, e apesar da tentativa de implementá-lo nas escolas primárias e secundárias por meio de aulas de desenho, ponderamos que ele não recebeu a devida importância no que se refere à legislação educacional oficial no Brasil. A exemplo disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961

---

<sup>4</sup> Por exemplo, nos anos 1817 e 1818 ocorreu a criação do curso de desenho técnico; em 1909 o desenho estava atrelado ao ideal político liberal e “[...] se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país” (BARBOSA, 2012, p. 44); entre as décadas de 1900 e 1920 houve a tentativa de “[...] uma educação de massa baseada na ‘ideia da necessidade de se propagar pelo povo o ensino de Desenho’ e de educar nação para o trabalho” (BARBOSA, 2012, p. 54-55).

não inseriu de fato as Artes no currículo. Apenas indicou a existência de atividades manuais (o que podemos considerar como uma menção à área).

Somente na década de 1970 o ensino de Artes passou a ter algum reconhecimento com a LDB n. 5.692/1971, que instituiu a Educação Artística na estrutura escolar. Todavia, conforme argumentado por Duarte Jr. (1994), essa nomenclatura denotava uma limitação para o currículo de Artes, pois não estava conectada com as noções de crítica e reflexão, ficando os conteúdos curriculares voltados para as tendências industriais.

Para Barbosa (2012), o termo mais apropriado para demonstrar a trajetória dessa disciplina é o de Arte/Educação, que pode ser entendido como um campo de estudos que têm um “[...] sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos de ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à Educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração” (BARBOSA, 2012, p. 12-13). Esse termo é defendido tanto por Mae (1989; 2012) quanto por Duarte Jr. (1994, p. 76), que o reconhece como sendo mais pertinente porque não se trata de uma “[...] mera inclusão da ‘educação artística’ nos currículos escolares”. Pelo contrário, a Arte/educação se relaciona a um “[...] modelo educacional fundado na construção de um sentido pessoal para a vida, que seja próprio de cada educando” (DUARTE JR., 1994, p. 76).

Essas discussões sobre qual seria a nomenclatura ideal para designar o ensino de Artes transcorreu pela década de 1980, quando o Movimento de Arte/Educação (tendo por influência o pensamento de John Dewey) buscou conscientizar professores/as sobre a importância de reivindicar políticas públicas e ações culturais para a área, ressaltando a relação do ensino com o conhecimento, a apreciação e o fazer artístico (SOARES, 2016).

Essa década também foi marcada pelas primeiras experimentações educativas de Barbosa (1989; 2012) com a Abordagem Triangular, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP).

Foi apenas no período final do século XX que a LDB nº 9394 de 1996, responsável por fixar uma base comum nacional, instituiu oficialmente o ensino de Artes na educação básica<sup>5</sup>. E desde 2018 o ensino de Artes é regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento, dividindo a extensão curricular desse ensino em educação infantil e ensino fundamental de um lado, e ensino médio de outro. Aprovado em 2017, homologado em 2018, a BNCC é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017).

Outra breve observação é proposta por Fernanda Albuquerque e Conceição Salles (2020): discutindo o papel das Artes na BNCC, as autoras destacam que, embora o componente curricular Artes tenha sido beneficiado em relação a continuidade (entre a educação infantil e o ensino fundamental), a subordinação da disciplina à área de linguagem é uma preocupação quanto ao sentido de fragilização<sup>6</sup>.

Uma vez que brevemente foram abordadas algumas das principais concepções curriculares e documentos que fundamentam a trajetória do ensino de Artes, na seção seguinte contextualizaremos especificamente a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.

### 3. UM OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES

---

<sup>5</sup> Sinalizamos ainda outras mudanças educacionais ocorridas entre os anos 1990 e as duas décadas iniciais do século XXI que permeiam o ensino de Artes. Alguns exemplos são as implementações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para “[...] orientar a elaboração dos currículos nos diferentes âmbitos (estadual e municipal) e nas diversas etapas de ensino [...]” (MARTINS; VILELA, 2019, p. 178). O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 e 2010, visava condições de acesso e permanência na escola “[...] valorizando um currículo que, na educação infantil, contribuisse para a construção da inteligência da criança [...]” (MARTINS; VILELA, 2019, p. 178). Além disso, cabe ressaltar que a LDB n. 9393/1996 sofreu alterações posteriores de alguns de seus artigos, como, por exemplo, o art. 26A, para incluir os conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, especialmente para as disciplinas Artes, História e Literatura.

<sup>6</sup> Para Albuquerque e Salles (2020) uma forma de evitar essa fragilização pode ser apresentada pela via do diálogo e discussão sobre o (re)pensar tendências e currículo(s) para o ensino de Artes.

A implementação da Lei 10.639/2003 está intimamente ligada às ações do Movimento Negro brasileiro que, dentre as diversas lutas por direitos sociais inalienáveis, vem demandando do Estado políticas de acesso e permanência da população negra ao/no campo da educação, haja vista sua trajetória de desigualdade e exclusão em todos os âmbitos, inclusive nesse.

E uma das mais importantes conquistas do Movimento Negro foi justamente a Lei 10.639/2003. Ao ser sancionada, ela conferiu às disciplinas de História, Artes e Literatura um papel de destaque para sua implementação na educação básica, tanto na rede pública quanto privada. No ano seguinte a sua aprovação, por meio da regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi possível identificar com mais concretude as referências, conteúdos e temas a serem explorados pela educação básica, indicados por meio de princípios a serem apropriados pelas práticas curriculares.

Para Nilma Lino Gomes (2017, p. 68) os “[...] saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa [que encontra espaço], principalmente, no campo dos currículos”. Juntamente ao esforço de tornar conhecidos esses saberes, diversas pesquisas institucionais ou acadêmicas<sup>7</sup> vêm sendo realizadas no intuito de averiguar se os princípios da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes estão sendo ou não efetivamente implementados nas escolas.

Refletindo justamente sobre os resultados de pesquisas dessa natureza, Kátia Regis e Guilherme Basílio (2018, p. 37) apontam que muitos trabalhos constataram e problematizaram “[...] a incompatibilidade entre o estabelecido no arcabouço legal e o que ocorre no currículo na ação. Há o destaque de que o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é

---

<sup>7</sup> Como pesquisas institucionais tomamos o exemplo da pesquisa em rede intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03”, que foi coordenada por Gomes (2012), cujo objetivo foi de mapear e analisar as práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais desenvolvidas pelas escolas das redes estadual e municipal, a fim de subsidiar a definição de políticas públicas e oferecer levantamento de informações sobre o processo de institucionalização da referida Lei em todas as Unidades Federadas e em uma amostra de municípios. E em nível acadêmico, destacamos a pesquisa “Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte”, coordenada por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda (2018).

realizado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas”. E, como acrescentam Marco Antonio de Almeida e Livia Sanchez (2017, p. 59), isso ocorre devido a diversos problemas “[...] relacionadas à formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa”.

Por essas razões, ainda se faz necessário tanto o investimento acadêmico quanto institucional para identificar lacunas, silenciamentos, desafios e avanços de uma política educacional que tensiona o currículo e também a sociedade a repensarem a história deste país e o que, via ensino oficial, é registrado sob a perspectiva de conhecimento científico. Por isso a relevância de reflexões como esta, apontada pelas DCNERER:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004a, p. 14).

#### **4. DIÁLOGOS ENTRE A ABORDAGEM TRIANGULAR E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS ARTES**

Considerando a Abordagem Triangular (AT) como uma teoria de interpretação propomos, nesta seção, evidenciar potenciais de articulação da AT aos princípios estabelecidos pelas DCNERER.

Após desenvolver a trajetória histórica do ensino de Artes, ponderamos duas situações que caracterizam os seus fundamentos, as quais iremos nos referir como “deslocamento” e “bifurcação”. No que se refere à primeira, partimos da observação de que as linguagens artísticas desenho e pintura foram apropriadas para o ensino e utilizadas como um instrumento pedagógico (de forma ideológica para expressar os ideais da monarquia e depois da república).

Dada essa compreensão é que identificamos um deslocamento de caráter metodológico no percurso do ensino de Artes. Trata-se da substituição do desenho e pintura (usados como ferramenta pedagógica) por outras estratégias de ensino que foram atreladas às reformulações

educacionais advindas das LDB de 1971 e 1996, como também as provocações do movimento de Arte/Educação<sup>8</sup>.

A segunda situação, classificada por nós como bifurcação, está ligada a esse deslocamento metodológico. O ensino de Artes, que foi historicamente iniciado com as artes de base europeia, teve seus fundamentos alterados no século XX pela educação estadunidense que começou a exercer influência no Brasil. Ressaltamos que não se trata de uma mudança de vieses ideológicos, mas tão somente a somatória das influências europeias e estadunidenses no currículo de Artes. É nesse ponto que o ensino de Artes apresenta uma espécie de bifurcação: de um lado há a sua regulamentação/consolidação enquanto componente curricular e, de outro, há um distanciamento (ou mesmo a negação) da averiguação dos conteúdos a serem incorporados no currículo.

A própria obrigatoriedade das Artes nas escolas primária e secundária foi “[...] uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 [...]” (BARBOSA, 1989, p. 170).

Ao considerarmos e apresentarmos como expectativa que a regulamentação do ensino de Artes pudesse provocar mudanças em relação aos temas a serem ensinados, a interpretação da bifurcação revela a manutenção ideológica de vieses europeus e estadunidenses, demonstrada pela permanência da influência e aplicação de conteúdos dessas duas matrizes culturais, marcando o silenciamento de artistas, obras de arte e da história e cultura afro-brasileira e africana.

Definimos manutenção ideológica a partir de John B. Thompson (1995), que identifica ideologia como uma concepção crítica, de tônica sempre negativa, pois é um instrumento usado para “[...] estabelecer e sustentar relações sociais estruturadas das quais alguns indivíduos e grupos se beneficiam mais que outros, e que alguns indivíduos e grupos têm interesse em

---

<sup>8</sup> Consideramos que as ações do movimento de Arte/Educação, que buscavam um novo olhar sobre a arte na escola, o pensamento crítico e não apenas a reprodução de técnicas foram fundamentais para essa mudança metodológica.

preservar, enquanto outros procuram contestar” (THOMPSON, 1995, p. 96). Então, interpretar a ideologia sob essa perspectiva representa interessar-se em analisar/discutir relações sociais desiguais de gênero, raça, classe entre grupos minoritários e dominantes. Assim, justifica-se a nossa escolha por tal conceito, já que entendemos que o currículo e o ensino de Artes no Brasil são atravessados (e/ou preservam) interesses ideológicos de uma arte e cultura europeia e estadunidense.

Diante dessa constatação, a interpretação da ideologia nos serve para, primeiro, identificar “[...] como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer relações de poder que são sistematicamente assimétricas” ou “relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p. 16); e, em seguida, ao colocar em “evidência as posições dos que se beneficiam e dos que sofrem as relações sociais que são assimetricamente estruturadas [...]” (THOMPSON, 1995, p. 416), ela é capaz de gerar ou contribuir para debates com vistas à transformação social.

E no caso aqui estudado entendemos como a interpretação da ideologia, ao desnudar um panorama de hierarquização simbólica acerca do ensino de Artes, nos estimula a questionar: existem alternativas de enfrentamento dessa ideologia operante? E a resposta que defendemos é: sim. Lembremos o quanto é potencializador, por exemplo, o movimento fomentado pelas modificações na LDB em vigência e pela regulamentação das DCNERER, sobre a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ao dedicar-se, em especial, ao ensino de Artes, ao lado de História e Literatura, tal legislação reconhece nesses campos o potencial transformador de uma sociedade, já que as Diretrizes se destinam

[...] também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004a, p. 10).

E uma das principais frentes em que essa transformação social pode se dar é pelas artes, manifestação mais latente da conexão humana com o mundo a sua volta. É a arte que, por

excelência, nos humaniza. Por isso, o seu ensino deve envolver, entre outras coisas, o acesso dos/as estudantes “[...] aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (BRASIL, 2004a, p. 15). Partindo dessa problemática acerca dos conteúdos de um currículo e de um ensino de Artes no Brasil que inclua, efetivamente, a história e cultura afro-brasileira e africana é que propomos indicar aproximações e contribuições da Abordagem Triangular, por entendermos que suas características e seus princípios fundamentais estão em franco diálogo com o que prevê as DCNERER.

Sistematizado por Barbosa (1989; 2012), a AT tem como fundamento o hibridismo de áreas (como as Artes, História e Educação) e a recusa ao tecnicismo e à ideia de livre expressão (perspectivas que entendem o ensino de Artes como uma atividade técnica baseada apenas na manualidade/no fazer). Diferentemente, a AT é pensada para interligar e alternar ações “[...] dentro de uma mesma proposta, trabalhando a estética, a produção, a leitura e a crítica, além da reflexão [...]” (SILVA, 2016, p. 65-66).

Essa abordagem, de natureza epistemológica, é constituída das seguintes ações: “[...] criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 33). Em resumo, elas indicam o foco na prática artística, o desenvolvimento do pensamento crítico e a possibilidade de conectar/relacionar as artes a outras áreas do conhecimento. Maurício Silva (2016, p. 66) explica que as ações de contextualizar, fazer arte e ler arte “[...] se alternam e se articulam de diferentes maneiras, pois não há a indicação metodológica de uma sequência [...]” a ser seguida, tal como uma regra que designa por qual ação se deve começar ou terminar.

Cientes da pergunta motivadora deste estudo, defendemos que fazer uso da proposta de Abordagem Triangular, promovendo a leitura de obras de arte focadas na história e cultura afro-brasileira e africana, pode auxiliar no trabalho cotidiano de implementação da Lei 10.639/2003 em consonância às Diretrizes. E, para tanto, destacamos, alguns aspectos propostos por Barbosa (2009) para um ensino de Artes comprometido com a diversidade étnico-racial de um país.

Inicialmente uma pergunta da autora é tomada como mote para reflexões seguintes:

O ideal mesmo será começar indagando: por que o professor de arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais? A resposta, embora pareça óbvia, foi até agora pouco considerada pelos educadores: em uma sala de aula, especialmente na escola pública, se interrelacionam indivíduos de diferentes grupos culturais que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas (BARBOSA, 1998, p. 91).

Essa ponderação, embora bastante óbvia, não tem sido considerada ao longo da história do ensino de Artes no Brasil, como já refletido aqui anteriormente. Portanto, deixa de ser uma afirmação óbvia à medida em que significa, para o cânone, algo pouco considerado.

Nesse sentido, identificamos aproximações entre os princípios das DCNERER e o pensamento de Barbosa (1998), quando o primeiro reitera a importância de conteúdos relacionados à influência africana no Brasil, país de maioria de população negra fora do continente africano:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004a, p. 17).

À medida em que avançamos na busca de diálogos entre a AT e os pressupostos das DCNERER, identificamos convergências, sobretudo pelo fato de ambas reconhecerem características que compõem a população deste país, sendo fortemente influenciada por matrizes culturais africanas. Assim, complementa Barbosa (1998, p. 91-92):

Uma criança negra que visite um museu que exiba arte ou ‘artefato’ africano poderá de lá sair com seu ego cultural reforçado pelo conhecimento, apreciação e identificação com os valores vivenciais e estéticos da Arte Africana, ou completamente despossuído culturalmente e desidentificado com a gênese de sua cultura, dependendo da orientação que o profissional do museu que o receba der à sua visita.

E esse cuidado também é previsto pela legislação que regulamenta o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, quando propõe, dentre seus princípios, o compromisso com

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004a, p. 10).

Nessa mesma perspectiva Barbosa (1998) alerta para os riscos de um ensino de Artes que não considere a importância do exercício de uma leitura mais complexa da arte, sob pena de ela própria (a leitura) produzir efeitos nefastos à formação cultural do seu público, em especial das crianças. Seguindo aquele mesmo exemplo dado sobre uma criança negra diante de uma obra de arte em um museu, a autora relata:

Já vi orientadores de museu, ao falarem de Arte Africana, se referirem apenas à escravidão e aos fazeres manuais dos escravos para contextualizar os objetos e, em nenhum momento, se referirem às suas qualidades estéticas. Entretanto, quando se confrontavam com a arte de código europeu e norte americano-branco, a contextualização era institucional e a apreciação transcendental, apelando para a sensibilidade estética, a valoração econômica e a identificação com status social (BARBOSA, 1998, p. 92).

Com isso, além de não se produzir, como efeito, uma educação para a emancipação, acaba-se por reforçar um modelo de leitura artística de base etnocêntrica e racista. Propostas como a AT indicam, ao contrário, a necessidade de cuidados como o de enfrentar “[...] o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira [...]” (BRASIL, 2004a, p. 18).

Barbosa parte, então, de duas importantes questões que fundamentam uma abordagem multiculturalista do ensino de artes: “1. Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para a arte em suas vidas? 2. Entender que grupos culturais diferentes têm também necessidade pela arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro” (BARBOSA, 1998, p. 91).

Para respondê-las, a autora indica alguns princípios que serão apresentados a seguir, propondo um diálogo paralelo a tópicos<sup>9</sup> destacados das DCNERER:

**Quadro 1:** Aproximações entre a AT e as DCNERER

PRINCÍPIOS DA AT	PARA BARBOSA	PARA AS DCNERER
- Compreender que a arte pode conferir	A autora explica isso por meio de um exemplo: “[...] a Arte Haida, a Arte	“Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o

<sup>9</sup> Ressalvamos que ao defendermos a AT como uma teoria de interpretação que dialoga amplamente com os princípios das DCNERER, escolhemos evidenciá-las, não negando, contudo, a capilaridade dessas Diretrizes com outros campos de conhecimento do currículo. Em outras palavras, a escolha que fazemos de demonstrar tais aproximações, poderia ser feita também por outras disciplinas curriculares.

<p>identidade às pessoas através de símbolos.</p> <p>- Ser capaz de responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e socialmente responsável.</p>	<p>Contemporânea no Canadá e a Arte Marajoara no Brasil. Por que a Arte Marajoara perdeu sua força para conferir identidade e a Arte Haida, também indígena da mesma América, tornou-se dignificadora para os seus descendentes e respeitada pelos indivíduos de outras culturas, inclusive dominantes? Atitudes pós-colonialistas podem ser alimentadas pela atitude pluralista em relação à cultura” (BARBOSA, 1998, p. 91).</p>	<p>objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras” (BRASIL, 2004a, p. 16-17).</p>
<p>- Sensibilizar para problemas de deficiência física e diferença de raças, nacionalidade, naturalidade, classe social, religião.</p>	<p>Outro exemplo pode ser depreendido da autora para explicar esse princípio: “Ao substituímos raça por etnicidade, um princípio de organização socioeconômico e de coesão, inadvertidamente negamos a história do racismo. Isto significa que a responsabilidade dos brancos pela exploração e opressão dos negros e índios é suavizada pela demissão da história. Continuaremos a mostrar a nossos alunos o Monumento às Bandeiras de Brecheret como uma magnífica obra de arte, sem analisar o fato de que ela comemora um episódio colonialista de nossa história, no qual a matança e a escravização dos nativos, dos índios, atingiram proporções dizimadoras” (BARBOSA, 1998, p. 95).</p>	<p>Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004a, p. 11-12).</p>
<p>- Libertar-se de atitudes discriminatórias em relação a pessoas de origem étnica e/ou cultural diferente.</p>	<p>“Daí minha oposição à triangulação explicitada pelos PCN, 1ª a 4ª séries, qual seja ação, apreciação e reflexão. Considero que reflexão é operação envolvida tanto na ação como na apreciação. Insistir em destacá-la seria subscrever a estética escolástica, que desprezava a arte ‘interessada’ no social</p>	<p>É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos [...], assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino,</p>

	<p>e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte, como Platão já antes o demonstrara. Exacerbava a intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais considerados enganadores da mente” (BARBOSA, 1998, p. 92).</p>	<p>em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004a, p. 10-11).</p>
--	---	--

**Fonte:** Organização das autoras

Nesse breve exercício, é possível inferir o quanto a arte, como campo em que os diferentes grupos podem encontrar a si próprios e a outros e como prática de alteridade (BARBOSA, 1998), tem, em princípios da AT e do diálogo aberto com a história e cultura afro-brasileira e africana, condições de estimular um ensino de Artes no Brasil em consonância com análises mais densas e menos utilitaristas da leitura artística, como a noção esvaziada de “apreciação”. Sobre isso, a autora pondera:

As elaboradoras dos PCN preferiram designar a decodificação da obra de arte como ‘apreciação’. 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).

Acrescentamos, ao final dessa seção, que a aproximação entre a potencialidade educativa da AT e das DCNERER, se praticada em sala de aula, irá sinalizar (por parte dos/as docentes da disciplina de Artes) a observância do princípio de divulgação sobre a própria arte

afro-brasileira e africana, deslocando, do campo do apagamento ou silenciamento<sup>10</sup>, um rol enorme de artistas negros e negras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste texto exploramos algumas das tensões estabelecidas por um currículo e um ensino de Artes de bases eurocêntricas e identificamos um viés ideológico que subsidiou os interesses da monarquia e da república, responsável por valorizar, no currículo de Artes, a arte e cultura europeia e, posteriormente, estadunidense.

As intenções ideológicas incorreram nas práticas curriculares (por meio do ensino de desenho entre os séculos XVI e XIX) até o *corpus* da legislação contemporânea que regulamenta o ensino de Artes. Essa base ideológica foi tensionada com a promulgação da Lei 10.639/2003, ao instituir a obrigatoriedade dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, ratificados por meio das DCNERER, aprovadas no ano seguinte.

Entretanto, a implementação da Lei não garante, por si só, a sua efetividade nas práticas educativas e muito menos no currículo oficial. Como mostraram os resultados de uma pesquisa exploratória realizada por Giane Reis (2018) em escolas da rede pública e privada de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, há ainda um desconhecimento por parte do corpo docente, equipe pedagógica e diretores/as. Dessa forma, o trabalho de implementação dessa legislação requer a atenção da gestão educacional, como também o esforço coletivo e individual por parte da sociedade (EUGÊNIO; SANTOS; SOUZA, 2017) em requerer essas efetivas mudanças por parte do Estado brasileiro.

Com base nesses argumentos acerca da esporadicidade do trabalho sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na educação, e principalmente na análise desenvolvida neste estudo, inferimos que o diálogo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

---

<sup>10</sup> O termo silenciamento foi utilizado pela professora por Megg Rayara Gomes de Oliveira (2012), na ocasião de sua pesquisa de mestrado, para problematizar e denunciar a abordagem esporádica ou silenciamento de artistas negros e negras nas Diretrizes Curriculares de Artes e no Livro Didático para o ensino médio, ambos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Abordagem Triangular é uma possibilidade para o contínuo trabalho de implementação da Lei 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. Currículo e Arte: perspectivas e (im)possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 473-49. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9695>>. Acesso em: 29 out. 2021.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?lang=pt>>. Acesso em: 29 out. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e realidades futuras. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182. 1989. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPGqBv6J/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. 136p.
- BASÍLIO, Guilherme; REGIS, Kátia. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229>>. Acesso em: 13 set. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 31 out. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 8 out. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União.** Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: <<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1º, de 17 de junho de 2004b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 29 out. 2021.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994. 85p.

EUGENIO, Benedito Gonçalves; SANTOS, José Jackson Reis dos; SOUZA, Janyne Barbosa. Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, São Paulo, v. 19, n.1, p. 283-304, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8643267>>. Acesso em: 29 out. 2021.

GOMES, Nilma, Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.** 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma, Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017. 154p.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto. A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, [S. l.]**, v. 3, n. 3. p 177-187. 2019. Disponível em: <<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2019.v3.n3>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná.** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

REIS, Gianne Cristina dos. O estado da arte: implementação das Leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 196-213, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SILVA, Mauricio da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação.** 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SOARES, Célia Aparecida. **O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.