Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

ESTAMOS AVANÇANDO OU RETROCEDENDO? REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC

ARE WE MOVING FORWARD OR BACKWARD? REFLECTIONS ON LAW 10.639/03 AND THE ART CURRICULUM COMPONENT IN THE BNCC (NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM).

¿ESTAMOS AVANZANDO O RETROCEDIENDO? REFLEXIONES SOBRE LA LEY 10.639/03 Y EL COMPONENTE DE ARTE DEL PLAN DE ESTUDIOS BNCC (NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM).

Raiana Maciel do Carmo
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros/MG, Brasil

Elizabeth Alves Meira Santos
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros/MG, Brasil

Resumo

Este artigo discute a inserção da Lei 10.639/03 no componente curricular Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos da história e cultura afro-brasileira nas escolas. As análises contemplam todas as etapas da Educação Básica, buscando problematizar em que medida este documento aponta avanços e/ou retrocessos em relação à abordagem destes conteúdos. O Referencial Teórico foi embasado por autores que discutem os seguintes eixos temáticos: ensino de Arte na Educação Básica; a lei 10.639/03 e a interculturalidade crítica na Educação. Os procedimentos metodológicos contemplaram uma pesquisa bibliográfica em produções acadêmicas que discutem o currículo, o ensino de Arte na Educação Básica e as relações étnico-raciais, com foco para a lei 10.639/03. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental na legislação e, de forma especial, na BNCC. O foco dessa análise foi identificar de que maneira os conteúdos dessa lei estão inseridos no componente curricular Arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Componente Curricular Arte; BNCC.

CARMO, Raiana Maciel do; SANTOS, Elizabeth Alves Meira. ESTAMOS AVANÇANDO OU RETROCEDENDO? REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, e1834, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Abstract

This article discusses the integration of Law 10.639/03 into the Art curriculum component of the National Common Curricular Base (BNCC), which mandates the inclusion of Afro-Brazilian history and culture in schools. The analysis covers all stages of Basic Education, aiming to examine the extent to which this document indicates progress or setbacks regarding the approach to these topics. The theoretical framework draws on authors who discuss the following thematic areas: Art education in Basic Education; Law 10.639/03; and critical interculturality in education. Methodological procedures involved a literature review of academic works addressing the curriculum, Art education in Basic Education, and ethnic-racial relations, with a specific focus on Law 10.639/03. Additionally, a documentary analysis was conducted on relevant legislation, particularly the BNCC. The analysis focused on identifying how the content mandated by this law is incorporated into the Art curriculum component across Early Childhood Education, Elementary Education, and High School Education.

Keywords: Law 10.639/03; Componente Curricular Arte; BNCC.

Resumen

Este artículo aborda la integración de la Ley 10.639/03 en el componente curricular de Arte de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la cual establece la obligatoriedad de incluir la historia y cultura afrobrasileñas en las escuelas. El análisis abarca todas las etapas de la Educación Básica, con el objetivo de examinar en qué medida dicho documento representa un avance o un retroceso en el tratamiento de estos temas. El marco teórico se fundamenta en autores que tratan las siguientes áreas temáticas: educación artística en la Educación Básica, la Ley 10.639/03 e interculturalidad crítica en la educación. Los procedimientos metodológicos incluyeron una revisión bibliográfica de trabajos académicos sobre el currículo, la educación artística en la Educación Básica y las relaciones étnico-raciales, con especial énfasis en la Ley 10.639/03. Asimismo, se realizó un análisis documental de la legislación pertinente, particularmente de la BNCC. El análisis se centró en identificar cómo se incorporan los contenidos exigidos por esta ley al componente curricular de Arte en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Palabras clave: Ley 10.639/03; Componente Curricular Arte; BNCC.

CARMO, Raiana Maciel do; SANTOS, Elizabeth Alves Meira. ESTAMOS AVANÇANDO OU RETROCEDENDO? REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, e1834, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

"Ensinar exige [...] rejeição a qualquer forma de discriminação"
(Paulo Freire,1996, p.17)

Introdução

Esta reflexão de Paulo Freire, descrita na epígrafe, configura-se como um princípio ético da docência. Ela é, antes de tudo, um chamado para que a escola também possa combater as estruturas, legitimadas por relações de poder, que sustentam as desigualdades e, por consequência, excluem e marginalizam determinados grupos que foram subalternizados. No campo da Arte, este chamado ganha força com a inclusão desse componente curricular na Lei nº 10.639/03 .

A promulgação desta lei constituiu um marco nas políticas educacionais brasileiras, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Vale destacar que a etapa da Educação Infantil não é citada neste documento, no entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, apontam a necessidade de sua implementação na Educação Infantil e também no Ensino Superior (Brasil, 2004).

Para as análises realizadas neste texto, é importante ressaltar que, em seu artigo 2º, a lei 10.639/03 define que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003). Este enfoque se torna particularmente relevante no ensino de Arte, componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica, o qual é colocado como um espaço de reflexões e de práxis que pode contribuir para o reconhecimento e a valorização das diferenças e para a promoção de uma educação antirracista.

No entanto, após mais de duas décadas desde a aprovação desta lei, é possível identificar um cenário de resistência a sua efetivação, presente tanto nas políticas educacionais quanto nas ações de diferentes agentes envolvidos no

Volume 2026
ISSN 2319-0868

processo educativo, incluindo secretarias de educação, gestores escolares, professores e estudantes. Como consequência, seus princípios ainda encontram obstáculos para serem incorporados aos documentos curriculares e às práxis pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Neste sentido, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como a principal referência normativa para a organização dos currículos em todo o país, ela se configura como um documento estratégico para analisar de que maneira a lei 10.639/03 é incorporada às diretrizes educacionais. A BNCC orienta as aprendizagens essenciais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, sendo uma referência normativa de caráter obrigatório. O documento foi homologado em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio.

Este trabalho discute a inserção da Lei nº 10.639/03 no componente curricular Arte da BNCC, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. O objetivo é analisar de que maneira são incorporados os conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira, problematizando em que medida o documento apresenta avanços e/ou retrocessos na implementação dessa legislação.

Os procedimentos metodológicos contemplaram uma pesquisa bibliográfica em produções acadêmicas que discutem o currículo, o ensino de Arte na Educação Básica e as relações étnico-raciais, com foco para a lei 10.639/03. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental na legislação e, de forma especial, na BNCC. O foco dessa análise foi identificar de que maneira os conteúdos desta legislação estão inseridos no componente curricular Arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Neste sentido, a coleta de dados foi realizada por meio de uma leitura integral das seções introdutórias da BNCC e, de forma específica, das seções referentes a este componente, buscando identificar trechos e palavras que tratam diretamente dos conteúdos da lei ou de referências indiretas, que tangenciam esses conteúdos. Estes trechos foram organizados em categorias, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Considerando o tema proposto, o artigo está organizado em três partes. A primeira apresenta a maneira pela qual o componente curricular Arte é inserido em

Volume 2026
ISSN 2319-0868

cada uma das etapas da Educação Básica. A segunda aborda alguns dos desafios históricos da Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a Lei nº 10.639/03 como horizonte de transformação. Por fim, a terceira parte apresenta uma análise da inclusão deste dispositivo legal no componente Arte da Base Nacional Comum Curricular.

2. O componente curricular Arte na BNCC

O ensino de Arte na BNCC passou por transformações significativas entre os anos de 2015 e 2017, período em que foram elaboradas três versões deste documento. A iniciativa de instituir uma Base Nacional Comum Curricular foi marcada por debates e controvérsias ao longo de seu processo de concepção e elaboração. Desde as primeiras versões desta proposta, diversos pesquisadores do campo do currículo formularam críticas à BNCC, entre os quais se destacam Girotto (2018), Lopes e Macedo (2021), Del Ben e Pereira (2021).

Entre as críticas dirigidas à Base, Del Ben e Pereira (2020) problematizam a perspectiva de centralização curricular, argumentando que a definição de aprendizagens mínimas comuns, apresentada pelo Estado neoliberal como estratégia para assegurar a qualidade da educação, tende a reforçar mecanismos de controle, regulação e padronização dos currículos. Em diálogo com esta perspectiva, Girotto (2018) sustenta que a criação de uma base nacional opera como uma estratégia que desloca o foco de um problema estrutural da educação brasileira: as profundas desigualdades nas condições de ensino e de aprendizagem vivenciadas por professores e estudantes nas diferentes regiões do país.

As implicações destas críticas também se refletem no componente curricular Arte. A análise das diferentes versões da BNCC permite identificar mudanças na forma como este componente foi concebido ao longo do processo de elaboração do documento. Antes disso, é importante esclarecer que o ensino de Arte é atualmente normatizado pela Lei nº 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade das linguagens artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em todas as etapas da Educação Básica.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, divulgada em 2015, as linguagens artísticas são tratadas como subcomponentes, conforme apresentado a seguir:

> O Componente Curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes*:* artes visuais, dança, teatro e música, bem como de suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a vídeo arte, o circo, a vídeo dança, a ópera etc. (Brasil, 2015, p. 82).

A utilização do termo subcomponentes sustenta o modelo da polivalência, perspectiva em que um mesmo professor deve ministrar conteúdos das quatro linguagens artísticas. Como consequência, mantém a desvalorização do ensino de Arte na escola ao desconsiderar as especificidades de cada linguagem, fragilizando a identidade docente e comprometendo a qualidade do ensino. Já na segunda versão da BNCC, publicada em 2016, o que era subcomponente, passou a ter status de linguagem, e cada linguagem com seu "próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada" (Brasil, 2016, p. 112).

Na visão de Oliveira e Sobreira (2022, p. 08), os termos "campo epistemológico" e "formação docente especializada" inferem que cada área seja vista como campo de saber e de produção de conhecimento. Neste sentido, a associação destes termos ao conceito de "linguagens" rompe com a hierarquia explícita no termo "subcomponente" da primeira versão. Além disso, nessa mesma perspectiva de valorização e especificidade das linguagens, a Base evidencia a necessidade de formação em licenciatura específica para os professores que ministram cada uma das linguagens artísticas (Brasil, 2016).

Esta visão sobre o ensino de Arte foi totalmente enfraquecida com a homologação da terceira versão da BNCC, em 2017, a qual apresenta alguns retrocessos, "tais como a tradição polivalente da docência em Arte, a perspectiva neoliberal imbricada no conceito de competências, a hierarquização das áreas de conhecimento e a tendência de homogeneização de uma base que visa se tornar

comum" (Carmo; Matos, 2024). Ainda sob a perspectiva de Carmo e Matos (2024), a Base desconsiderou toda a luta das áreas da Arte em busca da conquista da sua autonomia, ao reforçar o formato da polivalência. Na análise de Oliveira e Penna (2019), a BNCC revela a perspectiva de uma educação direcionada à formação para o mercado de trabalho, desvalorizando uma área que busca desenvolver uma visão crítica de mundo.

Considerando a versão homologada da Base, a seguir é analisada como a Arte se insere em cada uma das etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, a BNCC organiza seu trabalho pedagógico a partir dos eixos estruturantes "Interações e Brincadeiras", que visam garantir às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2018). Com base nesses direitos, o documento define cinco Campos de Experiências: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Na Base da Educação Infantil, a Arte pode ser inserida de forma transversal, em todos os Campos de Experiência. Em três deles, especificamente, isso ocorre de forma direta, com a proposta de Objetivos de Aprendizagem e Conhecimento (OADCs) que contém termos relacionados às linguagens artísticas. No campo denominado "Corpo, gestos e movimentos", são propostos objetivos relacionados à expressão corporal utilizando a música, a dança e o teatro. Além disso, as artes visuais também estão presentes quando este campo trata do desenvolvimento de habilidades manuais. Em outro Campo de Experiência, denominado de "Escuta, fala, pensamento e imaginação" são exploradas canções e histórias. No entanto, é no Campo de Experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" que a arte aparece de forma evidente, apresentando todos os Objetivos de Aprendizagem e Conhecimento relacionados à música e às artes visuais.

Em se tratando do Ensino Fundamental, a BNCC define a Arte como componente curricular pertencente à área de Linguagens, estruturando seus Objetos de Conhecimento e Habilidades em torno de seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2018). Conforme a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Base, tais dimensões objetivam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em Arte, e devem ser trabalhadas de "forma indissociável e simultânea". No entanto, Del Ben e Pereira (2019) argumentam que essa concepção, ao privilegiar a dimensão estética das linguagens artísticas, centrada na subjetividade e na sensibilidade, deixa em segundo plano os aspectos socioculturais, históricos e políticos, enfraquecendo a ideia de campo epistemológico que estava prevista na segunda versão da BNCC.

Ainda no Ensino Fundamental, a Base organiza o componente curricular Arte em quatro unidades temáticas, correspondentes às linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esta forma de organização mantém a fragilidade do ensino de Arte no currículo, pois reduz as linguagens artísticas da condição de campos específicos de conhecimento para eixos temáticos de um único componente curricular. Tal concepção não colabora para o reconhecimento da autonomia epistemológica e metodológica de cada linguagem.

No Ensino Médio, o ensino de Arte se insere na área de conhecimento denominada "Linguagens e suas Tecnologias", que prevê que os currículos possam contemplar "estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, entre outros" (Brasil, 2018, p. 484)

Dessa forma, as linguagens artísticas podem ser incorporadas ao contexto escolar na disciplina Arte, inserida na matriz curricular, ou por meio dos Itinerários Formativos. Em função da flexibilização curricular do Ensino Médio, estes itinerários são organizados considerando as escolhas dos estudantes e "podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas" (Brasil, 2018, p. 478)."

As análises realizadas nesta seção evidenciam que a inserção do ensino de Arte na BNCC ocorre de maneira distinta em cada etapa da Educação Básica, mas tem em comum uma concepção que enfraquece sua autonomia como campo de conhecimento, bem como suas especificidades epistemológicas e metodológicas.

Esta organização desvaloriza a formação docente específica, pois condiciona o professor ao modelo polivalente, além de manter o ensino de Arte em uma posição periférica no currículo .

1.3. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios históricos e a Lei nº 10.639/03 como horizonte de transformação

A história da sociedade brasileira se alicerça em um marco de desigualdades e de discriminações que atingem diversos segmentos, como por exemplo a população negra, e isto reflete diretamente na Educação, tendo em vista que "o Brasil [...] teve historicamente, no aspecto legal uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje" (Brasil, 2004).

Alguns marcos legais evidenciam essa afirmação, tal como o decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, em seu artigo 69, parágrafo 3°, o qual destacava que nas escolas públicas do país não se admitiam pessoas escravizadas. Outras estratégias também foram adotadas com o propósito de dificultar o acesso das pessoas negras libertas à educação. Entre elas, destaca-se a publicação do Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que determinava a oferta de ensino para essa população exclusivamente no período noturno (Brasil, 2004). Segundo Ribeiro (2019, p.09), "apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas".

Essas medidas não apenas negavam o direito à educação, mas perpetuavam a exclusão social e econômica das populações negras, contribuindo para a manutenção de um sistema de opressão. Além disso, retiravam-lhes o direito de possuir uma história de vida em que fossem protagonistas, pois eram destituídos de sua própria história para viver segundo os princípios do colonizador. Como citam Carmo e Sales (2023, p. 2), "a lógica colonial de exploração, de violência e da imposição pelo poder deixou uma triste herança para a educação no Brasil: a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

exclusão, nos currículos, de grupos sociais e culturais que foram marginalizados dentro do processo histórico". Um sinal evidente dessa violência é o racismo que, segundo Munanga (2004), consiste em uma ideologia que classifica a humanidade em grupos hierarquizados, atribuindo-lhes posições sociais com base em características físicas e biológicas. Nessa perspectiva, tais características são tomadas como determinantes das capacidades, dos comportamentos e do valor dos diferentes grupos humanos.

O reconhecimento do outro e das diferenças se faz necessário, pois como dito por Cavalleiro "nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: na negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo, [...] da nossa humanidade" (Cavalleiro, 2001, p. 9). Nessa perspectiva, Gomes (2021) argumenta que naturalizar o racismo e as desigualdades raciais na educação fortalece a omissão da perversidade com que tais fenômenos foram construídos e faz com que os mesmos se perpetuem na sociedade. A autora ainda expõe que "o racismo e as desigualdades raciais são capazes de provocar indignação nas pessoas, mesmo quando são percebidos ou reconhecidos, mas não promovem uma mudança radical de postura" (Gomes, 2021, p. 08).

No espaço escolar, a leitura desse racismo também é vista na perspectiva de uma educação monocultural, na qual, segundo Fleuri (2018), povos e grupos compartilham de uma visão restrita de cultura, moldada sob a influência do modelo eurocêntrico desde o processo de colonização. Essa perspectiva monocultural é vista como universal, deixando à deriva todo um histórico de contribuições que vieram desses grupos marginalizados no processo de formação da sociedade brasileira . Conforme Munanga (2010)

> [...] uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa deve suceder uma educação que dá valor à diversidade histórica e cultural e ao conhecimento do outro visando todas as formas de comunicação intercultural (Munanga, 2010, p. 9).

A defesa de Munanga (2010) por uma educação voltada para a valorização da diversidade histórica e cultural e para a comunicação intercultural suscita a necessidade de compreender o conceito de interculturalidade crítica e sua distinção em relação ao multiculturalismo, considerando que tais conceitos são fundamentais para as análises que serão abordadas na próxima seção deste artigo.

Conforme Candau e Ivenicki (2024), o termo multiculturalismo é polissêmico e reúne diferentes perspectivas teóricas e políticas. Neste trabalho, a crítica dirige-se especificamente às concepções de caráter folclórico ou liberal, que se restringem ao reconhecimento e à celebração da diversidade cultural, sem problematizar as relações de poder, as desigualdades e os processos de discriminação que atravessam as diferenças culturais (Candau; Ivenicki, 2024, p. 06).

Em contrapartida, a interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009), parte do reconhecimento de que as diferenças são produzidas em uma estrutura de matriz colonial, racializada e hierarquizada. Sendo assim, a interculturalidade constitui um projeto político, ético e epistemológico voltado à transformação das relações e estruturas que sustentam a desigualdade, o racismo e a discriminação. E, mais do que promover o diálogo entre culturas, busca construir relações baseadas na equidade, no respeito e na justiça social. Nessa perspectiva, ao definir a interculturalidade crítica, Walsh (2009, p. 3) afirma que

> [...] seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário,é implodir–a partir da diferença- as estruturas coloniais do poder com o desafio ,proposta, processo e projeto; é re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais,epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos pensar, atuar e viver (Walsh, 2009, p. 03).

É nessa direção que se insere a Lei nº 10.639/03. A obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares representa um marco para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois implica a revisão de práticas pedagógicas, currículos e concepções de ensino historicamente orientados por uma lógica monocultural e eurocêntrica. Nessa perspectiva, este marco legal

Volume 2026
ISSN 2319-0868

aproxima-se, de fato, da interculturalidade crítica se promover o reconhecimento e a valorização dos saberes, das histórias e das culturas da população negra, ao mesmo tempo, propor o enfrentamento das desigualdades e do racismo no espaço escolar.

A escola é um espaço privilegiado em que os sujeitos também constroem as formas de ler o mundo. No entanto, esta leitura é mediada pelas escolhas que concebem o currículo escolar, responsável por definir quais conhecimentos são legítimos de serem ensinados. Conforme Almeida e Sanches (2017, p. 57), "a Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade". Neste sentido, é fundamental destacar a necessidade de uma revisão crítica dos currículos escolares, de modo a superar perspectivas que, historicamente, privilegiaram uma única verdade que sustenta estruturas de poder responsáveis pela invisibilização dos diferentes grupos sociais que compõem a formação do país.

Diante deste cenário, um avanço significativo na promoção da igualdade racial no Brasil ocorreu em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003. Antes deste texto normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 apenas mencionava que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (Art. 26, §4º) (Brasil, 1996).

A Lei 10.639/03 foi instituída em resposta a uma reivindicação histórica do Movimento Negro e visa assegurar a igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como garantir o direito ao reconhecimento das histórias e culturas que compõem a nação brasileira, assegurando ainda o acesso às múltiplas manifestações da cultura nacional. Em seu Art. 26-A., este dispositivo legal prevê que

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, 2003).

Tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, esta lei propõe que novos discursos e narrativas sejam incluídos como eixos estruturantes do currículos e não apenas como "temáticas". Sua efetivação pressupõe, ainda, a revisão de práticas pedagógicas, de materiais didáticos e de processos de formação docente, de modo a promover uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e com a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a constituição da sociedade brasileira. .

O processo de efetivação dessa legislação teve início em 17 de junho de 2004, com a assinatura da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas diretrizes devem ser seguidas por todas as instituições de ensino que atuam nos diversos níveis e modalidades da educação brasileira e, de modo especial, pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2004, p. 31).

As questões étnico-raciais também são mencionadas no Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em seu Artigo 3º, inciso VIII, este decreto evidencia como um de seus objetivos: "promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais" (Brasil, 2009, p. 02). Neste sentido, o objetivo descrito reforça a necessidade de que os cursos de licenciatura incorporem os conteúdos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER),

Volume 2026
ISSN 2319-0868

buscando garantir que os professores em formação estejam preparados para atuar na perspectiva de uma educação antirracista.

Ainda sobre a implementação da Lei 10.639/03,

> O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos proposto no documento "Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/03", a saber: 1. Fortalecimento do marco legal; 2. Política de formação para gestores e profissionais de Educação; 3. Política de material didático e paradidático; 4. Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5. Avaliação e monitoramento; 6. Condições institucionais (Brasil, 2009, p. 26).

Neste sentido, fundamentado nos seis eixos pedagógicos acima citados, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana representa um passo categórico para a efetivação desta legislação.

Nessa perspectiva, para que a lei se configure como um horizonte de transformação, sua efetivação não pode se limitar à inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, tratados de forma pontual e superficial, com o intuito apenas de celebração e valorização. Ela pressupõe uma educação antirracista, comprometida com a justiça social, que busque romper com a lógica monocultural e eurocêntrica, por meio da problematização das relações de poder que sustentam o racismo.

3.4.1 A Lei 10.639/03 e a BNCC: uma análise de sua inserção no Componente Curricular Arte

Considerando que a Lei 10.639/03 aborda o Ensino Fundamental e Ensino Médio e que a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2004 estende as orientações para a Educação Infantil, serão apresentadas nos parágrafos subsequentes considerações sobre como os pressupostos desta legislação estão inseridos no componente curricular Arte em cada uma destas etapas da Educação Básica.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

No que diz respeito à inserção deste dispositivo legal na Educação Infantil, não há menção direta à história e cultura afro-brasileira nos Campos de Experiência e em nenhuma outra parte do texto referente a esta etapa. É possível identificar, no entanto, referências indiretas que tangenciam a legislação. Na apresentação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo, três destes direitos abordam questões relacionados ao reconhecimento da cultura, à construção da identidade social e cultural, assim como o respeito às diferenças, tal como descrito a seguir:

> - Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
> - Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
> - Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Na parte da BNCC que aborda a apresentação sobre os Campos de Experiência, estas referências indiretas também se fazem presentes. No campo denominado “O eu, o outro e o nós”: “as crianças vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (Brasil, 2018, p. 42). O campo “Corpo, gestos e movimentos” aborda que as crianças “produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” (Brasil, 2017, p. 43). No campo “Traços, sons, cores e formas” destaca-se a importância de “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais”. Por fim, no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” o texto menciona sobre “a curiosidade infantil pelo mundo físico e sociocultural, incluindo tradições, costumes e a diversidade entre as pessoas”(Brasil, 2018, p. 43).

Apesar de alguns dos Campos de Experiência apresentarem estas referências indiretas à Lei 10.639/03, a parte específica relacionada aos objetivos de

Volume 2026
ISSN 2319-0868

aprendizagem e desenvolvimento (OADCs) de cada um deles não converge nem com essa perspectiva de tangenciar o assunto. O único campo que possui OADCs que podem ser relacionadas a essa legislação é "O eu, o outro e o nós", o qual aborda a necessidade da criança "perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças" (Brasil, 2018, p. 40) e, além disso, que devem "manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida". (Brasil, 2018, p. 41)

Considerando todos estes elementos, fica evidente que a presença deste texto normativo na Educação Infantil é insuficientemente explicitada. Embora a Base incorpore princípios relacionados à valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças, tais princípios aparecem de maneira genérica, sem a definição de objetivos claros que abarquem os termos relacionados à lei. Isso é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho perene. A ausência deste detalhamento indica retrocessos significativos e contribui para que a efetivação dessa legislação aconteça de maneira superficial, frequentemente limitada à datas comemorativas.

Assim, a efetivação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil ainda exige avanços significativos não apenas nas práticas pedagógicas que são utilizadas nas salas de aula, mas também no campo das políticas curriculares, considerando que é neste espaço que as diretrizes são definidas para posteriormente serem traduzidas em orientações que garantam uma abordagem sistemática da história e cultura afro-brasileira desde a primeira infância.

No Componente Curricular Arte do Ensino Fundamental, é possível identificar que as palavras relacionadas a esta legislação, tais como "África", "africana" e "afro-brasileira" são raramente mencionadas. Por outro lado, existem menções que tangenciam o conteúdo da lei. Na seção intitulada "Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental", o texto aborda algumas competências que dialogam com esta perspectiva:

> Competência 1: Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (Brasil, 2018, p. 198)
> Competência 3: Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
> Competência 9: Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2018, p. 198).

Embora essas competências façam referência à diversidade de práticas e produções artísticas e culturais, elas restringem a Educação das Relações Étnico-Raciais ao conhecimento e à valorização dessa diversidade. Este tipo de abordagem é insuficiente para atender aos propósitos da Lei nº 10.639/2003, pois não problematiza o racismo, e nem as estruturas de poder que sustentaram e ainda sustentam a marginalização dos saberes da população negra. Além disso, ao tratar manifestações afro-brasileiras como Arte, apenas sob critérios estéticos ocidentais, a Base tende a neutralizar a carga de resistência e de ancestralidade que fundamenta essas expressões. Essa abordagem eurocêntrica incorre no risco de folclorizar tais práticas, reduzindo-as a meras "curiosidades" e datas comemorativas. Como consequência, corre o risco do componente de Arte esvaziar-se do seu potencial crítico e antirracista, transformando práticas historicamente vinculadas às lutas da população negra em conteúdos escolares neutros e despolitizados.

Nos Anos Iniciais, a BNCC organiza em quadros os objetivos de conhecimento e as habilidades de cada unidade temática. Nas unidades temáticas de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro não existe qualquer menção direta ao conteúdo da lei. A única aproximação mais evidente ocorre na unidade temática Artes Integradas, por meio da seguinte habilidade:

> (EF15AR25)* Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2018, p. 207).

Assim como foi constatado nas competências analisadas anteriormente, esta habilidade reforça a perspectiva de valorização e conhecimento da diversidade

Volume 2026
ISSN 2319-0868

cultural. Embora proponha uma abordagem sobre o patrimônio material e imaterial das matrizes africanas, além das indígenas e europeias, os verbos "conhecer" e "valorizar" limitam-se ao reconhecimento dessas matrizes. A habilidade não propõe a problematização dos processos históricos que produziram a invisibilização e a dos patrimônios afro-brasileiros, tampouco favorece a compreensão das relações de poder que definiram quais matrizes culturais foram historicamente legitimadas no currículo escolar .

Nos Anos Iniciais, mesmo não tratando de forma direta os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, alguns Objetos de Conhecimento direcionam para habilidades que tangenciam esses conteúdos. Nas unidades temáticas de Artes Visuais e Artes Integradas, por exemplo, o Objeto de Conhecimento denominado "Matrizes estéticas e culturais" abre espaço para as habilidades (EF15AR03) e (EF15AR24), que propõem reconhecer a influência de distintas matrizes estéticas e culturais. Nas unidades temáticas de Teatro e de Música, o Objeto de Conhecimento "Contextos e Práticas" apresenta habilidades como a (EF15AR13) e a (EF15AR18), voltadas para reconhecer e apreciar diferentes formas de manifestações musicais e teatrais. Na unidade temática de Teatro, o Objeto de Conhecimento "Processos de Criação" apresenta, em sua habilidade (EF15AR20), o estímulo para que o aluno incorpore elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Na transição para os Anos Finais, as análises indicam que as habilidades continuam a tangenciar as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, embora apresentem um tom ligeiramente mais reflexivo e crítico, aproximando-se de uma proposta Intercultural Crítica. Na unidade temática da Dança, dentro do Objeto de Conhecimento “Processos de Criação”, a habilidade (EF69AR13) propõe a investigação de práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais. Esse objeto pode propor um avanço no debate por meio da habilidade (EF69AR15), que orienta discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, instigando o aluno a problematizar estereótipos e preconceitos, o que permite, teoricamente, o combate ao racismo.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Da mesma forma, na unidade de Música, o objeto Contextos e Práticas apresenta a habilidade (EF69AR16), que orienta analisar criticamente, por meio da apreciação musical, os usos e funções da música em seus ambientes de produção e circulação. Essa habilidade exige relacionar as práticas musicais às "diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética" (Brasil, 2018, p. 208), fornecendo uma referência para que se discuta o caráter político e de resistência de manifestações musicais afro-brasileiras.

A análise do Ensino Fundamental evidencia que a BNCC não explicita termos como racismo, África ou afro-brasileira, tornando a abordagem da Lei nº 10.639/2003 dependente das interpretações do currículo pelos sistemas de ensino, pelas escolas e pelos docentes. Essa ausência abre margem para diferentes leituras e, consequentemente, para a não efetivação desta legislação, uma vez que os seus conteúdos não são assegurados de forma explícita, relegando a Educação das Relações Étnico-raciais a uma possibilidade interpretativa, e não a um compromisso estruturante do currículo.

A BNCC do Ensino Médio, em sua apresentação geral, define como uma de suas finalidades o "aprimoramento do educando como pessoa humana" (Brasil, 2018, 464). Neste trecho introdutório, é possível identificar elementos que, embora não mencionem explicitamente a Lei 10.639/03, dialogam com princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais. A Base enfatiza que o Ensino Médio deve contribuir para a "construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária," (Brasil, 2018, p. 466) e, nesse sentido, a escola deve se configurar como um espaço de acolhimento das juventudes, possibilitando aos estudantes:

> • conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
> • compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;• combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença (Brasil, 2018, p. 468–469).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Estes aspectos tangenciam a lei ao enfatizar o respeito às diferenças e a necessidade de reconhecer e valorizar os diversos grupos etnico-raciais. Contudo, é na parte referente à Formação Geral Básica que o documento apresenta referências mais diretas à história e cultura afro-brasileira e africana, ao afirmar que currículos e propostas pedagógicas devem contemplar estudos sobre:

> VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
> VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2018, 476);

No que se refere ao componente curricular Arte, inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC reconhece a Arte como área do conhecimento que amplia a compreensão "do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo compartilhado" (Brasil, 2018, p. 482). O documento reafirma a importância de que o ensino de Arte constitua um espaço em que as diferenças "sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência" (Brasil, 2018, p. 482).

A BNCC reforça ainda que o "trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade" (Brasil, 2018, p. 483), além de manifestações presentes em outros espaços. Essa perspectiva, conforme a Base, é fundamental para garantir "o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana" (Brasil, 2018, p. 482).

Outro ponto relevante é a concepção do campo artístico como "espaço de circulação das manifestações artísticas em geral", contribuindo para a construção da apreciação estética, da identidade, da criatividade e do reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade (Brasil, 2018, p. 491). Essa perspectiva do multiculturalismo revela-se como limitada e pode ser evidenciada como um retrocesso ao desconsiderar o campo artístico como espaço importante de disputa

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

simbólica e de transformação social. Apenas reconhecer a diversidade cultural não problematiza as relações de poder que sustentam o racismo e as hierarquias que historicamente subalternizam os saberes das populações negras.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente nas competências específicas da área de Linguagens. A Competência 6, voltada diretamente ao componente Arte, propõe aos estudantes:

> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.(Brasil, 2018, p. 492)

À primeira vista, essa afirmação parece contemplar a diversidade de saberes, identidades e culturas. Entretanto, essa perspectiva não se desdobra nas habilidades propostas para a etapa, evidenciando uma escassez de menções, diretas ou indiretas, à Lei nº 10.639/2003. A única habilidade que tangencia o tema é a EM13LGG602 que refere-se a "Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais" (Brasil, 2018, p. 496). No entanto, isso também se caracteriza como um retrocesso, considerando que limitar-se à fruição e à apreciação estética, sem incorporar dimensões críticas das relações étnico-raciais, como as desigualdades e a justiça social, reduz o potencial da Arte para uma formação antirracista.

Assim, ao não mencionar diretamente este texto normativo nas habilidades do componente curricular Arte, a BNCC do Ensino Médio condiciona as relações étnico-raciais para inúmeras interpretações das propostas curriculares, das escolas e do trabalho docente. Dessa forma, embora a base tenha um direcionamento para questões que tangenciam a Lei 10.639/03, especialmente ao valorizar culturas e expressões diversas, sua efetivação no componente Arte não é plenamente assegurada. O documento cria brechas e não dispõe de orientações categóricas, com habilidades específicas que garantam o ensino sistemático da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme determina a legislação. A efetivação desta

Volume 2026
ISSN 2319-0868

legilação, portanto, ainda depende mais da intencionalidade por parte dos sistemas de ensino e das escolas do que de uma determinação sólida da política curricular.

Vale destacar que essa efetivação no contexto escolar exige também uma reflexão crítica sobre essas práticas pedagógicas e os currículos ainda predominantemente eurocêntricos. No campo da Arte, essa perspectiva direciona para a necessidade de repensar os seus referenciais, promovendo deslocamentos éticos que valorizem as contribuições históricas e culturais das populações negras. Nesse sentido,

> ao tensionar a arte entrelaçada a educação antirracista, preconizada pela lei nº 10369/2003 reconhecemos que ainda é preciso deslocamentos éticos que se incorporam ao prazer da fruição, enegrecendo as referências no currículo escolar e que são predominantemente eurocêntricas (Fin, Lunelli, Oliveira, 2024).

Em concordância com Souza, Pinto e Freire (2022), a incorporação da Lei 10.639/03 na BNCC como uma 'temática contemporânea' tende a desconsiderar a trajetória de lutas históricas do movimento negro. Segundo o autor, o tratamento dado à lei também não deve se limitar à abordagem como um tema transversal, cuja inclusão nas práticas pedagógicas é opcional. Este dispositivo legal se impôs como um marco no reconhecimento da história brasileira, motivo pelo qual torna-se imprescindível sua integração efetiva aos componentes curriculares (Souza; Pinto, 2022).

Ainda segundo Souza e Pinto (2022), a percepção de 'igualdade' difundida na BNCC limita-se ao acesso à "aprendizagens essenciais", ao ingresso e permanência na educação formal, deixando a critério das redes e sistemas de ensino o planejamento com foco na equidade. Assim, fica claro perceber que a Base se esquiva da responsabilidade de reconhecer que as necessidades dos estudantes são distintas, e que, "reverter a situação de exclusão que marginaliza grupos como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes" não é de sua competência (Brasil, 2018, p. 15-16).

É válido destacar que o fato de a BNCC não privilegiar a lei e não fornecer um direcionamento para o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

forçosamente, as traduções dos currículos serão problemáticas, tanto nos referenciais curriculares do município e do estado, quanto no currículo em ação. A menção das expressões: culturas diversas, diferentes matrizes estéticas e culturais, estereótipos e preconceitos, dentre outras, não são suficientes para representar a os conteúdos previstos na lei em suas singularidades.

Considerações finais

O presente trabalho discutiu a inserção da Lei nº 10.639/03 no componente curricular Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira nas escolas. A investigação contemplou todas as etapas da Educação Básica, buscando problematizar em que medida esse documento aponta avanços e/ou retrocessos em relação à abordagem desses conteúdos.

Ao analisar o componente curricular Arte na BNCC, ficou evidente que, embora o documento contemple as linguagens artísticas em todas as etapas da Educação Básica, ainda apresenta limitações significativas. Na Educação Infantil, o ensino de Arte é inserido de forma tímida nos campos de experiência. No Ensino Fundamental, as linguagens artísticas são designadas como unidades temáticas, o que conduz a um enfraquecimento da concepção de cada área como campo epistemológico, comprometendo a autonomia e o potencial da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais. No Ensino Médio, o campo das Artes se insere na área de Linguagens e, por isso, é necessário ter uma visão crítica sobre a forma como essas linguagens são organizadas, considerando a importância de reconhecer suas especificidades.

Quanto à Lei nº 10.639/03, ficou evidente a sua relevância como marco legal para a promoção da educação antirracista. Embora apresente muitos desafios para sua efetivação, essa legislação representa uma ação estratégica de combate ao racismo e reforça a importância da formação de professores capacitados para trabalhar com conteúdos étnico-raciais, valorizando os saberes da população negra e evidenciando o respeito às diferenças. Nesse contexto, a análise da inserção da Lei nº 10.639/03 no componente curricular Arte revelou que, embora esteja

Volume 2026
ISSN 2319-0868

formalmente respaldada pela BNCC, sua efetivação permanece superficial. A Base reconhece a importância do respeito às diferenças e da valorização das expressões culturais, o que representa um avanço; entretanto, essa abordagem aproxima-se de uma perspectiva multicultural, centrada no reconhecimento da diversidade, sem problematizar de forma consistente as relações de poder e as desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira. Nesse sentido, o documento distancia-se de uma perspectiva intercultural crítica, comprometida com a transformação dessas estruturas e com o enfrentamento do racismo.

Intrínseco a uma concepção de "temática", e não de eixo estruturante do currículo, esse caráter superficial com que o assunto é abordado, aliado à ausência de uma formação docente adequada e à falta de materiais didáticos bem direcionados, compromete a efetividade da lei, relegando sua aplicação a práticas pontuais e efêmeras, como nas datas comemorativas. Torna-se, portanto, urgente o fortalecimento de políticas curriculares consistentes que assegurem não apenas a valorização das questões étnico-raciais, mas também a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Por fim, é importante reconhecer que a BNCC não encerra o currículo. As políticas curriculares são continuamente reinterpretadas e traduzidas pelas redes e pelos sistemas de ensino, bem como pelas escolas e pelos professores em seus contextos de atuação. Assim, embora o documento apresente retrocessos para a efetivação da Lei nº 10.639/03, são essas traduções curriculares que poderão ressignificar seu potencial para promover um ensino de Arte comprometido com a equidade, a justiça social e o enfrentamento do racismo.

CARMO, Raiana Maciel do; SANTOS, Elizabeth Alves Meira. ESTAMOS AVANÇANDO OU RETROCEDENDO? REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, e1834, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Referências:

ALMEIDA, Marco Antonio Betttine de; SANCHES, Lívia Pizauro. I**mplementação da Lei 10.639/2003** : competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, SP, Brasil, v. 28, n.1, 2017. Disponível em: https://share.google/T8v6mXkMnsaD0LE4c. Acesso em 24 abr. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica no Brasil. BRASIL, . 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. 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, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília (DF): MEC e SEPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. [Versão homologada]. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 mai. 2026.

CARMO, Raiana Maciel do.; SALES, Marcos Santana. Por um mundo onde muitos mundos possam existir: patrimônio imaterial e música afro-brasileira na escola. **Música na Educação Básica**, v. 12, n. 15, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.33054/MEB121504. Acesso em: 7 jul. 2026.

REVISTA DA FUNDARTE

CARDOSO, Zilmar Santos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente***:* um estudo de Caso da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos legais/ Zilmar Santos Cardoso. 2016. 229f. Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 32, n. 122, e0244311, jan. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311. Acesso em: 7 jul. 2026

CARMO, Raiana Maciel do; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. **Revista da Abem***,* v. 32, n. 1, 2024. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1294. Acesso em 13 mar. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola, 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DEL-BEN, L. M.; PEREIRA, M. V. M. **Música e Educação Básica:** sentidos em disputa. In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Constantina Xavier Filha. (Org.). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. 1 ed. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2019, v. 01, p. 189-210. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335797841_Musica_e_Educacao_Basica_sentidos_em_disputa. Acesso em: 10 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **HORIZONTES** (EDUSF), v. 36, p. 16-30, 2018. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/324905499. Acesso em: 05 jun. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991. Acesso em 24 jun. 2026.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000102001&script=sci_arttext. Acesso em: 25 abr. 2026.

REVISTA DA FUNDARTE

FIN, Claudia, LUNELI, D., LUCILI, de Oliveira, ., . (2024). UMA COMUNIDADE INVENTADA: CONFLUÊNCIAS DE SABERES DA ERER EM DIÁLOGO COM A ARTE. **Revista Da FUNDARTE**, *60*(60), e1417. Disponivel em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1417. Acesso em 18 jun. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos PENESB**, v. 10, p. 37-54, 2010.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. Componente Curricular Arte em Disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da Abem,** v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1143. Acesso em 13 jun. 2026.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2879. Acesso em 13 jun. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes. PINTO, Mariana Souza. FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais?. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e28411628858-e28411628858, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2009.

Recebido em:18/11/2025.
Aceito em:23/06/2026.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Nome do Autor: Raiana Maciel do Carmo
Minibiografia: Doutora em Música/área de concentração Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Mestra em Música/ área de concentração Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia-UFBa. Graduada em Licenciatura em Artes/ Ênfase em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. É professora do curso de Licenciatura em Música da Unimontes e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimontes e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Ensino associado Unimontes e IFNMG.
E-mail: raianamaciel@yahoo.com.br

Nome do Autor: Elizabeth Alves Meira Santos
Minibiografia: Possui graduação em Educação Artística , licenciatura plena em piano pela Universidade Estadual de Montes Claros (1992); especialização em ARTES - Educação Artística Aplicada - Faculdade São Luiz- Jaboticabal SP; especialização em Educação Musical - Faculdades Santo Agostinho- Montes claros MG; Mestra em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-Unimontes- Montes Claros-MG, na linha de Pesquisa "Diversidade Cultural, Políticas Públicas e Formação de Professor" . Atuou como professora da Educação Básica, de 1983 a 2015 ministrando aulas de piano, violão , percepção musical e teclado no Conservatório Estadual de Musica Lorenzo Fernandez - Montes Claros MG ; professora da Universidade Estadual de Montes Claros, desde 2006 onde ministrou aulas nas disciplinas piano, percepção musical, processos pedagógicos. prática de formação e articulação, instrumento complementar, seguindo até os dias atuais. Atuou com os seguintes temas: música; extensão, coordenação; rítmo: som, teclado: musicalização, educação musical, processo criativo, ludicidade, jogo e ópera. Atualmente ministra aulas de piano e instrumento complementar na Unimontes, e é pesquisadora na área da Diversidade Cultural.
E-mail.: beth.meira@yahoo.com.br

CC BY

CARMO, Raiana Maciel do; SANTOS, Elizabeth Alves Meira. ESTAMOS AVANÇANDO OU RETROCEDENDO? REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, e1834, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br