

# **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: TRILHAS EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA**

## **AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE: TRAILS UNDER CONSTRUCTION AT SCHOOL**

### **HISTORIA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA: CAMINO EN CONSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA**

Patrícia Beatriz de Macedo Vianna  
Estela Maris Bussolo  
Patrícia Leal de Vargas

#### **RESUMO**

Este trabalho apresenta o relato de uma pesquisa sobre as condições educacionais de implementação da Lei 10639/03, através da Formação de Professores no Brasil, sua história, trajetória histórica-política no país, até os cursos de Pedagogia no formato atual, além de dar atenção à outras legislações que sustentam a sua aplicabilidade. Tenta verificar em que medida essas políticas ocorrem dentro da escola com a luta pela superação da ordem econômica vigente, ou obstaculizam essa superação. O delineamento adotado na investigação foi a Pesquisa de Campo e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados tendo como técnica a análise textual discursiva. Os resultados apontam para a precariedade da formação inicial e continuada dos professores, os quais mesmo cientes da legislação desconsideram a importância que a temática propõe para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Negro e currículo; lei 10639/03; formação de professores.

---

Patrícia Beatriz de Macedo Vianna, Mestre em Educação, CESUCA – Faculdade Inedi, [patricia.vianna@cesuca.edu.br](mailto:patricia.vianna@cesuca.edu.br),  
Contato: 51-84385286.  
Estela Maris Bussolo, Acadêmica de Pedagogia, CESUCA – Faculdade Inedi.  
Patrícia Leal de Vargas, Mestre em Educação, CESUCA – Faculdade Inedi.

## **ABSTRACT**

This paper presents the report of a survey on the educational conditions of implementation of law 10639/03, through Training of Teachers in Brazil, its history or historical trajectory-politics in the country and the courses of Pedagogy in the current format in addition to giving attention to other laws that underpin its applicability. The survey attempts to verify the extent to which these policies occur inside the school with the struggle for overcoming the existing economic order or hamper the recovery phase. The approach adopted in the investigation was the field survey and the data were collected by means of semi-structured interviews and examined over technique of textual discourse analysis. The results point to the precariousness of the initial and continuous training of teachers, which even aware of legislation overlook the importance the subject proposed for Brazilian society.

Keywords: Black person and curriculum; 10639/03 law; teacher training.

## **1 INTRODUÇÃO**

Observando-se a problemática acerca de como a história e a cultura afro-brasileira são abordadas no contexto de uma escola do município de Cachoeirinha, este trabalho objetivou conhecer, identificar e valorizar a cultura e a história do negro na escola, e sua aplicabilidade através da lei 10.639, de 2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e do Brasil no ensino fundamental. A este respeito, uma série de questionamentos são possíveis, tais como: a escola está ciente de suas responsabilidades com respeito à Lei 10.639? De que forma seu corpo docente está vivenciando a Lei? Há condições teóricas para que tal aconteça? A legislação educacional se faz presente de que forma? Qual o alcance da lei nas salas de aula?

Tais perguntas se tornam fundamentais quando identificamos o contingente de negros que temos no país. Segundo estudo do IBGE – SIS, 2010, no Brasil da primeira década do Século XXI, destaca-se uma mudança na distribuição da população, segmentada por cor ou raça. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009. Provavelmente, um dos fatores para esse crescimento é uma recuperação da identidade

racial, na qual a Lei 10.639 contribuiu significativamente pela abordagem da temática nas escolas.

Partiu-se de uma visão da formação profissional do professor, a história da profissão no país, e o modo como o currículo do curso de Pedagogia se forjou ao longo de sua história, elencando a esta formação, as bases legais sob as quais se apóiam o currículo e práxis dentro da escola.

Além desta introdução, o texto contempla uma revisão das bases legais para a formação de professores em uma perspectiva histórica, a análise de um contexto educacional no que tange à temática central do artigo, algumas sugestões metodológicas para a continuidade da formação de professores envolvendo a aplicação da Lei 10.639/02 e as considerações finais.

## **2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: DO CONTEXTO HISTÓRICO AS BASES LEGAIS**

A profissão de professor pressupõe naquele que a escolhe uma série de condições para o exercício de sua plena profissionalização. Há os valores, as características sociais, culturais, e humanas que definem o que é o modelo de professor que será aceito pela sociedade. Como assinalou Tardif (2002, p. 31), “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

O saber<sup>1</sup> deste professor, seus conhecimentos técnicos, culturais, sociais e humanos são aqueles que, desenvolvidos durante a vida, individualmente por aquele que decide ser professor, são também traçados, organizados e legitimados pela estrutura de ensino vigente no país. Cabe ao Estado enquanto provedor do sistema de ensino, providenciar para que a profissão de professor seja organizada de forma sistemática. Para garantir que o profissional professor esteja apto, após o período de tempo exigido, para o pleno exercício da prática da profissão escolhida nos contextos formais de educação, quais sejam escolas de educação infantil e de ensino fundamental, particulares e públicas.

---

<sup>1</sup> Saber: Sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e aptidões, as atitudes do Profissional Pedagogo(a) (TARDIF, 2002).

Isto significa que após um determinado tempo, este profissional professor, agora formado, irá atuar em creches, escolas pequenas, médias e grandes, deparando-se com diferentes tipos de realidades sociais e econômicas, culturais e educacionais. A escola é assim, o retrato da sociedade que vivemos, seus pensamentos, sua cultura, preconceitos, críticas, modelos que refletem o período vivido “lá fora” e traduzidos “aqui dentro” através da figura do professor.

Durante sua vida profissional também sofre as influências do meio que o cerca, modificando e transformando suas estruturas de pensamento o tempo todo. Temos então um professor que tem conhecimentos cognitivos, sociais e culturais em constante movimento, os quais se modificam e são agentes modificadores da sua própria estrutura ao mesmo tempo.

A cada época, novos modelos e novos modos de pensar a sociedade surgem. E a cada período vivido os saberes do professor são modificados conforme a necessidade de sua sociedade ou da ideologia vigente. O valor do conhecimento é variável, e sua legitimidade depende do valor que o “mercado” lhe confere, a cada ocasião e momento histórico.

Segundo Veiga (2004, p. 33), no Brasil, durante o século XX, podemos citar três momentos históricos importantes na educação e suas transformações nos saberes do professor, a saber: a Educação Jesuítica, a Educação “Renovadora” da Década de 1930 e a Educação Libertadora a partir da década de 1980 aos dias atuais.

A vinda dos jesuítas para o Brasil recém “descoberto”, em 1549 tinha o caráter de catequização dos indígenas, mas para a elite colonial era oferecida “uma educação de ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e *alheio à realidade da vida da colônia*” (VEIGA, 2004, p. 33, grifo nosso). A Educação era baseada nos princípios da *Ratio Studiorum*, que compreendia o estudo do exercício da memória, formação do caráter, preparo de padres-mestres. O objetivo maior da Ratio era o “*Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade*”, ou seja, levar a palavra de Jesus. Há a ideia de que a essência humana é uma criação divina. Neste sentido, não temos na época “uma expectativa de educação transformadora” (VEIGA, 2004, p. 35).

Para a mesma autora, a partir de 1930, o momento político do país se reflete na sociedade e demanda novas modificações na educação: a Escola Nova surge com a

proposta de uma escola humanista, principalmente a partir das ideias do educador John Dewey e sua concepção liberal da educação. O momento político-social do Brasil exigia uma nova ordem de pensamento no qual a modernização era peça-chave do país, que atravessava grandes mudanças em sua estrutura econômica e social.

Assim, o centro da educação desloca-se do professor, figura central na educação tradicional, para uma educação na qual o aluno era a peça fundamental, atendendo toda a sua totalidade. No âmbito do pensamento escolanovista, o professor era aquele que organizava o ensino em sala de aula de forma que o aluno aprendesse.

Segundo Tardif (2002, p. 232), o professor “possui dimensões afetivas, normativas e existenciais”. Note-se ainda que o conhecimento adquirido por um professor da região sul é diferente do conhecimento de um professor da região norte do país. Porque suas vivências, sua infância, seu letramento, e sua formação intelectual contribuirão na sua formação enquanto profissional da área da educação.

Os cursos de graduação atualmente procuram adequar-se a nova realidade do país. A educação nunca foi tão discutida pela sociedade, e as faculdades de educação têm buscado prover a nova realidade da educação brasileira. Os currículos têm contemplado uma gama maior de temas ligados ao multiculturalismo, e áreas como a gestão, a inclusão, a informática, as artes e a cultura (PERRENOUD, 2002).

É nesse novo contexto de abrangência multicultural que o campo conceitual da cultura afro-brasileira passa a compor os currículos dos cursos de licenciatura a partir da década de 2000. Atualmente a formação de professores para atuar com as questões relativas ao multiculturalismo, em especial com a questão étnico-racial, pode ser observada em diferentes instâncias legais.

As Diretrizes Curriculares do Curso Licenciatura em Pedagogia, do ano de 2006, já no seu início conduzem o Pedagogo para as práticas de relações que englobam, diferenciam e incluem os alunos de múltiplas etnias ou raças. Cabe ao Pedagogo, na sua futura docência, articular os conhecimentos, a realidade social, a história oral, a vivência de todos os indivíduos, a fim de se alcançar uma aprendizagem significativa. O Pedagogo, a partir desta construção de saberes, irá desenvolver as habilidades, os conhecimentos, valorizando os princípios de igualdade entre os alunos, valorizando sua diversidade cultural, étnica, ética e estética.

No Art. 5º, do mesmo texto, no capítulo I, é destacado que o Pedagogo deverá estar apto a “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006, p. 2). Temos a construção de uma postura voltada a lidar com diferentes situações de desigualdade social, cultural, econômica, visando atuar de forma a construir novos paradigmas para um novo momento social que urge no país.

As Diretrizes normatizam que o profissional da pedagogia deve estar apto também a, como descrito no capítulo IX, Art. 5º:

Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (BRASIL, 2006, p. 2).

A exclusão na escola é um problema antigo, pois é nela que também se desenvolvem e se afirmam conceitos e pré-conceitos, onde são construídas situações de interação entre as diferenças sociais, afetivas, raciais. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 comprovam a problemática racial que o país vive. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 13,3% para a população de cor preta, de 13,4% para os pardos contra 5,9% dos brancos. Outro indicador importante é o analfabetismo funcional (pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo), que diminuiu de 29,4% em 1999 para 20,3% em 2009. Essa taxa, que para os brancos era de 15%, continua alta para pretos (25,4%) e pardos (25,7%).

Segundo Domingues (2007), o movimento negro no Brasil ocorre desde muito antes da abolição da escravatura, em 1888. No entanto, com a Proclamação da República, ex-escravos, libertos e descendentes instituíram os primeiros clubes e associações por todo o país, criando mobilizações a fim de clamar por soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira.

Outro marco respeitável da luta pelo reconhecimento do negro foi a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira. E ainda um agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança (DOMINGUES, 2007), cuja proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*,

passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; além disso, promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe.

A luta dos negros no Brasil (contra a discriminação) é antiga e vem coroar-se através da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei 9394/96, 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.”

A lei 10.639 vem como um divisor de águas nas políticas de educação no Brasil. Pela primeira vez, após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, surge uma Lei, fruto das Lutas e Militância do Movimento Negro no Brasil, que trata especificamente da questão Negra no país. A escola passa a ter a obrigatoriedade de incluir no currículo formal quatro temas fundamentais da Lei: *História da África e dos Africanos, A Luta dos Negros no Brasil, A cultura negra brasileira e o Negro na formação da sociedade nacional*. A Lei 10.639 enfatiza ainda a importância de se “resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

A Legislação, através da Lei 10.639 procura reparar conteúdos que dizem respeito à história do Brasil e do mundo, e que foram sistematicamente negadas pela sociedade. O currículo da escola deverá contar a História da África *também*, e não apenas a História da Europa. O currículo deverá ter outro olhar sobre a história dos Negros do Brasil, não mais se limitando a Lei Áurea ou ao único conteúdo que fala de escravidão, mas dos diferentes olhares sobre a Escravidão.

O currículo deverá contemplar ainda a Cultura Negra brasileira e seus desmembramentos, além de, principalmente, tratar do Negro na formação do povo brasileiro. São temas intrincados para a maioria da população, e também para os professores. A proposta de inclusão de novos conteúdos, sob um novo olhar de prioridade, de relevância e de respeito, trouxe questionamento e dúvidas. O Negro passa a ser um conteúdo a ser estudado, respeitado, pois novas concepções de conhecimento serão abordadas.

As relações étnico-raciais que vivemos hoje na sociedade são profundamente afetadas a partir do momento em que a escola começa a estudar a História do Negro no

Brasil e no mundo. O currículo da Lei 10639, se ocorrer na reflexão metodológica abordada de modo que se preserve a igualdade entre os seres humanos, poderá “produzir” uma sociedade sem preconceito.

As diretrizes que norteiam o currículo devem ter o cuidado necessário para que respeitem a sociedade plural que vivemos de forma a valorizar a diversidade cultural e étnica que a constitui (LOPES et al, 2006, p. 231). O professor é o eixo principal desta nova perspectiva, pois desprovido de racismo e preconceito, preconizará novas relações sociais e culturais entre os alunos. A práxis pedagógica considerará a temática da Lei 10639 na igualdade do afeto, da história do negro herói, do negro trabalhador, na desconstituição do preconceito de conceito de raça, na cultura e na importância da formação do negro na história do Brasil.

Desta forma, o professor cumprirá o dispositivo do Art. 5º da Constituição Federal, que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

Tendo estas reflexões como base, apresenta-se a seguir, o caminho metodológico seguido na pesquisa realizada, bem como os resultados alcançados.

#### **4. ANÁLISE DE UMA REALIDADE EDUCACIONAL**

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, por tratar-se de um estudo que não visa generalizar dados, mas sim, compreender uma realidade educacional em sua complexidade e profundidade. O delineamento da pesquisa escolhido foi o estudo de caso.

Os dados obtidos por meio da transcrição das falas das participantes e as respostas à entrevista semiestruturada foram submetidos a uma análise textual discursiva de acordo com a metodologia abordada por Moraes (2003).

As observações foram realizadas em três espaços dentro da escola: sala dos professores, pátio e sala da supervisão escolar. Na sala dos professores foi observado o local do recreio e da reunião de professores, o qual se revelou o espaço de descanso,



descontração, no qual em nenhum dos momentos os professores falam de suas práticas pedagógicas.

A partir da análise dos dados emergiram as seguintes categorias discursivas: *As demandas do trabalho docente e a prática pedagógica; Os conhecimentos hipotéticos sobre a legislação e a precariedade de aplicação; Saberes reais e os preconceitos sobre a temática afro-brasileira; A formação continuada como complemento à formação acadêmica.*

#### **4.1 AS DEMANDAS DO TRABALHO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Os professores têm sua prática pedagógica constantemente colocada à prova, em virtude do grande número de demandas que a escola recebe todos os dias dos alunos, pais, dos próprios professores e da comunidade escolar.

Estas situações, imprevisíveis, forjam com urgência a necessidade dos conhecimentos a serem trabalhados na escola serem aderidos às exigências da vida cotidiana:

[...] o fato de qualquer um ser capaz de ensinar alguma coisa não quer dizer que *qualquer um seja capaz de ensinar qualquer coisa*. A instituição educacional aparece quando o que é preciso ensinar é um saber científico, não meramente empírico e tradicional (SAVATER, 2000, p. 54).

Nesse emaranhado de conhecimentos sociais e culturais exigidas do professor, ocorre a discrepância entre quais saberes se deve ensinar, de que forma, e como. Savater (2000, p. 56) pontua: “Será possível instruir alguém em conhecimentos científicos sem lhe inculcar respeito por valores humanos como a verdade, a exatidão ou a curiosidade?”

É nesta equivalência que os professores se mantêm, quando respondem: “Gostaria de ter mais tempo para trabalhar a temática afro-brasileira, mas estou sempre envolvida com a gramática.” Ou a professora de 4.<sup>a</sup> série: “Antigamente era mais trabalhado, mas agora estamos reduzidos a Semana da Consciência Negra.”

E ainda: “Vejo que o grupo de professores estuda muito” e “a escola sempre tenta se esforçar a respeito da importância do trabalho com a cultura afro”. Notem-se as conotações “estuda muito” e “tenta se esforçar”, onde a prática pedagógica novamente emerge como esforço pessoal do professor.

Aqui, segundo Tardif (2002, p. 57), a formação teórica raramente acontece sem que tenha que ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho. A relação entre o aprendiz e o trabalhador experiente permite assim a experimentação, e a um “verdadeiro processo de formação”(p.58), ficando explicitado que os saberes exigem tempo, prática, experiência. etc.

As entrevistas demonstram que a prática pedagógica acerca da temática está comprometida com trabalhos pontuais, cerceada de conteúdos pré-determinados, sem levar em conta a realidade do educando.

Segundo Perrenoud (2002, p. 149),

Se um jovem sai da escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros e os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente, porque nenhum dos professores que pôde intervir em diversos estágios do curso terá considerado isto prioritário [...]

Desta forma, os valores e o comprometimento pessoal do professor deveriam ser trabalhados ainda na formação inicial, a fim de que a vigilância, a ética profissional sejam correspondentes a uma prática reflexiva do professor, contemplando temáticas que lutem contra o preconceito e o racismo de forma categórica e sistemática.

#### **4.2 OS CONHECIMENTOS HIPOTÉTICOS SOBRE A LEGISLAÇÃO E A PRECARIÉDADE DA APLICAÇÃO**

Surpreendentemente os professores demonstraram conhecimento da Lei 10.639/02, inclusive com algumas explicações sobre o que diz a mesma “É a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira”. “É a lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares”. “É obrigatório trabalhar nas turmas”.

Conforme Tardif (2002, p. 240), “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional”. E mais adiante continua:

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou executores das reformas da educação[...] (TARDIF, 2002, p. 243).

Assim, as leis, os decretos, são organizados e sistematizados de “fora para dentro”, “de cima para baixo”, sem que os professores sejam os autores da ação-reflexão daquilo que se convencionou de saber. O professor, embora consciente da legislação, da importância da temática a ser trabalhada se sujeita a função de executor, ou mero expectador do conhecimento, sabe que há uma lei, sabe que tem de cumpri-la, sabe de sua importância, mas não ocupa o espaço de luta prática como sujeito competente de sua própria profissão.

O fato de o professor mencionar “lei existe e está aí *para a gente trabalhar*” pode demonstrar a hierarquização do trabalho do professor, mostrando que ainda recebe ordens e onde o trabalho cotidiano, como pontua Tardif (2002, p. 21), constitui reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer; mas isto não ocorre na medida em que “depende de outros agentes de decisão e execução” (Id, 2002, p.41).

A capacidade de reflexão do professor permite a ele a decisão de trabalhar um ou outro conteúdo, em detrimento de outro, a partir de sua intimidade ou não com a temática proposta, indiferente no que tange a Legislação ou Mecanismos de Controle, como veremos a seguir.

#### **4.3 SABERES REAIS E OS PRECONCEITOS SOBRE A TEMÁTICA AFROBRASILEIRA**

As respostas ouvidas sobre os conhecimentos pessoais acerca da temática afro-brasileira revelam a precariedade sobre o conteúdo afro-cultura-história-brasileira. As citações “umbanda, religiosidade, é o que conheço”, “religiosidade, crenças, alimentação”, e um professor com graduação em História diz “escravidão e religiosidade, é o que sei na minha vida prática”, revelam o paradoxo entre o saber científico e o saber experimental.

Tardif (2002, p. 49) assinala que,

[...]os saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Desta forma, as respostas dos professores revelam a discrepância entre os saberes diários, que compõe nossos saberes experimentais, que são colocados em ação diversas vezes na práxis pedagógica, e aquilo que se convencionou como saberes científicos, devidamente registrados e organizados de modo categorizado.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002, p. 51) obedecem a uma hierarquia, conforme sua valorização pessoal para cada conhecimento, sendo que adquirem status de mais ou menos importante na escala de valores dos conhecimentos a serem trabalhados. O ensino assim se desenvolve num contexto mais amplo de múltiplas interações com o professor; evidenciado na fala a seguir: “Sou umbandista desde a minha infância, conheço a doutrina. Assim sei o que tenho que trabalhar em aula”. O conhecimento científico sobre o assunto fica reduzido à religiosidade, e alguns aspectos pontuais quanto a música, alimentação e dança.

Savater (2000, p. 119) destaca a capacidade que algumas pessoas têm de determinar o que outras devem fazer ou crer: “O sujeito histórico jamais chega ao conhecimento à margem dos poderes sociais vigentes, mas sempre no contexto resultante de sua interação, que nunca é simples e muito menos neutro”.

Parece que a capacidade do professor de tornar os indivíduos socialmente mais produtivos e menos pensantes norteia o trabalho na prática da temática afro-brasileira. Ainda é o desconhecimento, o sendo comum e o preconceito o caminho natural da ação docente e da reprodução de modelos.

A constituição dos saberes dos professores abarca as práticas coletivas, as experiências, as interações, mas também a formação, inicial e continuada, mobilizando múltiplas articulações entre teoria e prática, e que, segundo Tardif (2002, p. 40), “De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem ser mais ou menos de segunda mão”.

A relação que os professores têm com o saber ainda é uma relação de transmissão de conteúdos, e não de produção de saberes que articule entre conhecimento técnico e conhecimento experimental. Esta organização de significados entre a temática afro-brasileira enquanto conhecimento técnico e sua ressignificação com a práxis é que trará um

desenlace de menor preconceito e mais entendimento sobre o assunto tratado. Esta condição é primordial para a significação da temática para os alunos.

#### **4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO COMPLEMENTO A FORMAÇÃO ACADÊMICA**

As respostas dadas pelos professores trazem as reflexões sobre as deficiências da formação de professores, a qual não acompanha as mudanças da sociedade, nem suas demandas. As falas demonstram que a mantenedora, no caso, a Secretaria de Educação do município, tem procurado suprir as deficiências que o docente traz da educação superior. “A mantenedora proporciona formações sobre a temática afro-brasileira, mas nem todos podem participar” e “Quando são oferecidas pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) sempre procuro participar, pois não aprendi nada sobre isto na faculdade”. Outro professor explica: “A mantenedora realiza formações, porém não para todos os professores, pois não há vagas para todos” e também “A mantenedora disponibiliza somente uma vaga por escola, ficando os demais sem participar das formações.” A formação continuada revela-se aqui um grande apoio ao professor, que pode,

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais...todas essas competências conservam-se graças ao *exercício constante* (PERRENOUD, 2002, p. 155, grifo do autor)

Este exercício constante, definido por Perrenoud, é que propõe a formação continuada, como exercício do ofício de educar, a fim de que as competências possam ser atualizadas, e adaptadas a novas realidades. Saber explicitar as próprias práticas, como supõe Perrenoud (2002, p. 161), seria considerar que os professores selecionados em cada escola pudessem repassar e socializar os saberes apreendidos.

As respostas evidenciam uma condição de espera dos professores, onde a cooperação profissional é incipiente, onde *ninguém* toma a iniciativa de um projeto de formação, cenário que sob a ótica de Perrenoud (2002, p. 165), demonstra que os mesmos poderiam formular um projeto de formação comum no âmbito da própria instituição escolar, assumindo a autoria da sua própria formação.

Como salienta Perrenoud (2002, p. 156), os públicos (alunos) mudam e a escola não está inserida num mundo estável, os contextos são sempre inéditos. Se a escola está sempre em mudança, cabe ao professor acompanhar os novos procedimentos, avaliações, modelos de aprendizagens, e novos temas a serem trabalhados, assim como, a importância de sua função social.

De acordo com Perrenoud (2002, p.157) a escola de hoje dá mais espaço à ação, à reflexão, à observação e vem mudando lenta, mas significativamente seus projetos de ensino, mostrando-se mais sensível à pluralidade das culturas, menos etnocêntrica, mais tolerante com as diferenças. Em tal espaço, também o professor não é mais o mesmo, em face dos grandes desafios que lhe são apresentados. Necessitamos de um docente que se renove, que acompanhe os mecanismos de mudanças de nossos alunos, que acompanhe a diversidade, as transformações identitárias que a sociedade e a escola estão vivendo. Novos paradigmas se apresentam e uma nova prática docente, dentre outros aspectos, depende de novos olhares sobre a importância da formação continuada dos professores.

## **5 SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/02**

Tendo em vista a pesquisa realizada, é possível, minimamente, sugerir algumas estratégias metodológicas para a concretização da legislação nas escolas sobre a temática afro-brasileira. Tais estratégias devem ser pensadas levando em consideração a realidade de cada comunidade educacional, bem como, a missão e visão da escola e do próprio professor. Na sociedade atual, a escola é responsável por grande parcela do ensino reconhecido socialmente como tal.

Como pontua Lopes et al (2006, p. 16), “o conceito de currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, surge como importante na reflexão sobre o papel social da escola”. É na escola que as relações inter-raciais se encontram de forma imbricada, e a omissão das questões referentes à escolha dos conteúdos curriculares, reproduzirá valores na formação de identidades individuais e sociais, portanto de sujeitos sociais.

É neste contexto de uma escola inserida no ambiente do bairro, da comunidade, conhecedora da realidade do educando, ao mesmo tempo em contato com a sociedade

globalizada, que o grande desafio, segundo Lopes et al (2006, p. 24) emerge “sendo manter em sua prática cotidiana os princípios que, segundo ele próprio acredita, orientando a sua ação”. As dificuldades da profissão, desde as de cunho dos alunos e suas famílias, até a escolha dos livros, o escasso tempo para a orientação e pesquisa, enredam o professor em uma teia na qual as intenções ficam em parte presas nas folhas de planejamento.

A multiplicação dos saberes na área afro-brasileira pode iniciar nos trabalhos com as áreas de estudo presentes nos currículos das escolas, a partir das temáticas que seguem descritas:

*Literatura* - Na escolha de livros infantis para serem trabalhados em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como os abaixo sugeridos:

<b>LIVROS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>
Felicidade não tem cor	Julio E. Braz	1994
Histórias da Preta	Heloisa P. Lima	1998
Bruna e a Galinha D'Angola	Gercilda de Almeida	2000
A menina transparente	Elisa Lucinda	2000
Ana e Ana	Célia Godoy	2003
As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	2004

Os livros acima descritos são enviados pelo Governo Federal, através do FNDE ( Fundação Nacional Desenvolvimento Educação), às escolas de todo o país.

*Arte Brasileira* - No projeto de desconstrução do preconceito racial e a reafirmação da autoestima da população negra, a Arte Brasileira surge como um dos caminhos para uma nova percepção sobre a identidade negra. O estudo sobre a presença negra na arte brasileira pode partir de nomes como Mestre Valentim e Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.

*Música* - Desde o lundu e as orquestras compostas por escravos até os dias atuais, a marca negra africana é reconhecida na musicalidade brasileira. A gestualidade da música foi marca da resistência através da presença ancestral das culturas dos povos africanos que

para aqui vieram. A música é um elemento muito forte e interessante de trabalho, pois permite a interação e a alegria de quem dela participa. (Lopes, 2006, p. 267)

*Festas Tradicionais Brasileiras* - A oralidade é importante elemento de significação para os negros, traduzidos nas festas populares como os maracatus, bumba-meu-boi, cavalhadas, marujadas, folia de reis, Festa do Divino, congadas.

Valorizar estas manifestações da cultura popular aproxima o aluno da escola, pois compõe o imaginário nacional, tendo por isto um valor inestimável, mas pouco conhecido pela instituição escolar. (LOPES et al, 2006, p. 268)

*História* - Se tratando de história, é importante salientar para o aluno que a África é um continente, e não um país, como comumente é tratado nos meios sociais. Operar e observar com mapas do continente africano, com os alunos das primeiras séries do ensino fundamental é um recurso que pode ser desdobrado em diferentes atividades e projetos em relação às diversas idades, através da observação muitas questões podem vir a serem discutidas, orientadas e mediadas pelo professor.

*Identidade e Diversidade* - É preciso ampliar a memória para que nossos alunos possam construir a noção de sua própria identidade. Proporcionar a fala dos alunos, suas histórias, seus antepassados, contextualizando sua história com o momento social presente, a fim de que as noções de pertencimento e simultaneidade possam ser vivenciadas com os alunos de todas as cores, evidenciando a igualdade fundamental de todos enquanto seres humanos. (Id, 2006, p. 270).

*Prática Docente* - Os conteúdos trabalhados, o planejamento do currículo, do Plano Político Pedagógico, a prática diária do professor, são elementos essenciais na escola, enquanto instituição pública, na tarefa inadiável de buscar mecanismos e práticas pedagógicas que transformem a realidade da Lei 10.639/02.

O exercício da lucidez profissional não é necessariamente um “prazer solitário”, como pontua Perrenoud (2002, p. 161). O desenvolvimento de estudos sistemáticos, com a participação de vários professores, poderá abranger nas temáticas trabalhadas os conhecimentos da área afro-brasileira. Assim, os estudos de grupos de professores, como formação continuada, auxiliam na imensa tarefa de repensar nossas práticas pedagógicas, se as mesmas não contemplam a incrível diversidade que temos nas nossas escolas.



Essas são questões fundamentais quando se trata de formação de professores: somente com a sistematização, informação e apoderamento da temática afro-brasileira, através da formação continuada, as situações de preconceito deixarão de existir nas salas de aula e escolas brasileiras.

Savater (2000, p. 63) ressalta sobre o currículo oculto das escolas, “de objetivos mais ou menos vergonhosos subjacentes às práticas educacionais e que se transmitem, sem que sejam explícitos, para a própria estrutura hierárquica da instituição”. A criança necessita de reconhecimento para o seu amadurecimento pessoal, e os modelos que a escola apresenta, ocultos ou não, influenciarão diretamente na sua formação social, cultural, sendo tarefa do ensino “modelos de excelência que sirvam de apoio à autoestima dos indivíduos” (Id, 2000, p. 65).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No que tange ao alcance dos objetivos desta pesquisa, delineada como um estudo de caso, podemos elencar alguns pontos essenciais.

Primeiro: a formação de um professor deve ocorrer por toda sua vida profissional, pois a prática pedagógica muda constantemente, e as necessidades de uma sociedade solicitam cada vez mais do docente conhecimentos técnicos, e de diversidade ampla, resultando em uma gama enorme de conteúdos a serem trabalhados, o que demanda em estudo periódico e habitual, por parte dos professores.

Segundo: os saberes relatados pelos professores como constituintes da temática revelaram-se pouco consistentes e confundidos com a sua vida cotidiana e conhecimentos pessoais acerca do tema. Como salienta Savater (2000, p. 206), “o ensino deve ser tão pluralista quanto a própria sociedade, e convém que nela possam se encontrar estilos e tendências diferentes”.

Terceiro: é necessário assim que a construção de saberes ligados às áreas culturais e sociais de um determinado grupo excluído seja discutida e estudada pelo corpo docente e comunidade escolar, a fim de que os documentos legais da escola, os quais a legitimam e sustentam, sejam incorporados ao currículo e as práticas de sala de aula.

Quarto: as reflexões dos professores acerca de sua condição profissional como atuantes e propulsores de uma nova visão da sociedade, de um modo geral, foi de pouco envolvimento e interesse. Segundo Savater (2000, p. 206), “Até para renunciar ao conhecimento é preciso ter certos conhecimentos”, o que demonstra que a renúncia e a indiferença a um tema ainda é uma escolha do professor.

Ao finalizar este estudo, é salutar destacar que os professores devem estar comprometidos com sua tarefa primordial de preparar cidadãos, o que inclui formação continuada e compromisso com as temáticas que permeiam a sociedade, pois a multiplicidade de “raízes” na formação étnica do Brasil não pode ser desconsiderada quando pensamos em novos parâmetros para a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b. <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. **Constituição**. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial de República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 jan 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: artigo. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf)>. Acesso: 7 jun. 2011.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudo e Pesquisa. Informações Demográficas e Socioeconômicas. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf)> Acesso: 05 nov. 2011.

MUNANGA, K. **Lei 10639/03**. 2005. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 22 mai. 2011.

LOPES, Ana Lucia et al. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Estudo sociojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil: aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 342, 14 jun. 2004. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/5302>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 28. ed. Campinas: Papirus, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005