

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM BASE NA LEI 10639/03.  
CULTURA AFRICANA E O LEGADO DE EDUARDO  
MONDLANE NOS DIAS ATUAIS.**

Nilce da Silva \*

Cléa M. da Silva Ferreira \*\*

*Zelu opangiwa.*

*Ninguém nasce ensinado*

Zambézia Central

Idiomas: Etxuabo/ Língua Portuguesa

**INTRODUÇÃO: a formação de professores nos dias atuais no Brasil**

Segundo Libâneo (2003) deve-se levar em conta para a formação de professores um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual ele está inserido, visto que o exercício profissional docente está sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.

Nesse contexto, merece atenção os chamados “velhos problemas” em relação à formação de professores, que evidenciam desarticulações em diferentes níveis, sendo considerado como o mais preocupante deles, a desarticulação entre teoria e prática, entre o discurso e a ação, o que se configura de grande gravidade no tocante às questões raciais no Brasil.

Sendo assim, vale ressaltar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, hoje voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural. A consequência imediata disso é a necessidade de construção teórica de um currículo crítico (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; FREIRE & SHOR, 1997), que possibilite ao professor o resgate da cultura que o aluno é portador e não se limite apenas a prescrever o que deve ser ensinado.

Este referencial sugere e faz emergir novas e complexas demandas para professores. A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade de análise permanente de como as

---

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo (Autora).

\*\* Mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo. (co-autora).

fronteiras raciais e étnicas vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, principalmente em um país onde o mito da democracia racial é tão forte.

Isso leva-nos à assunção da importância da reflexão, na atualidade, acerca da cultura afro-brasileira e africana no âmbito das nossas preocupações como investigadoras e neste trabalho, conforme apresentaremos a seguir.

### **A LEI 10639/03: o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Educação Básica**

A Lei 10639/03 que altera Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e o Parecer Nº 1/04 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, vem exigindo modalidades de atualização continuada para educadores, tanto para repertório informativo específico como para formação de excelência na matéria, conforme almeja a regulamentação.

Segundo Munanga (2005) a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Na cidade de São Paulo, por meio das coordenadorias regionais da Secretaria Municipal de Educação, sabe-se que em relação à formação continuada algumas iniciativas têm sido tomadas, apesar de tímidas e isoladas. E, quanto à formação inicial, realizada pelos cursos de pedagogia e demais licenciaturas na Universidade de São Paulo (USP), porém, desde a promulgação da lei em 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização.

Tal situação leva ao questionamento do fato de que as reformas educativas expressam consenso em considerar que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores. E, nesta direção, inúmeros estudiosos (Alarcão, 2003; Contreras, 2002; Martins, 2000; Pimenta, 1999; Nóvoa, 1999; Bueno et alli, 1998; Catani, 1997; Brzezinski, 1996; Zabalza, 1994; Zeichener, 1993; Schön, 1992; Sampaio, 1991; Chevallard, 1991; Giroux, 1988) admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança

estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Neste contexto e tendo em vista a natureza deste trabalho, optamos pela seguinte composição no âmbito da metodologia de pesquisa: “estudo de caso” e “pesquisa bibliográfica/ documental”.

### **“VOZES DA USP” – um estudo de caso exploratório - e o LEGADO DE EDUARDO MONDLANE- análise documental e bibliográfica**

O “estudo de caso”, com caráter exploratório, cujo principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada - ao qual nos reportamos neste trabalho – foi realizado durante o mês de junho de 2006 na Faculdade de Educação da USP junto a dez alunos de licenciatura e dez graduandos de Pedagogia – “vozes da USP” – todos em fase de conclusão dos cursos e teve como objetivo verificar qual a percepção que estes alunos têm acerca da proposta contida na Lei 10639/03.

O perfil destes alunos apresenta algumas especificidades: são jovens entre 23 e 28 anos, em sua maioria mulheres; brancos; pertencentes à classe média; que já têm relativa experiência em sala de aula como estagiários e auxiliares de classe; e têm pretensões de dar continuidade aos estudos em nível de mestrado e doutorado na mesma área de sua formação. Dentre os questionamos realizados com estes, destacamos os seguintes dados: 1- Quando perguntados sobre conhecimento da Lei 10639/03 e grande foi a surpresa, quando 25% afirmou desconhecer-la; 40% afirmou conhecê-la vagamente e através de jornais e revistas e locais de trabalho; e apenas 35% disse ter tomado conhecimento e participado de discussões acerca da mesma, apesar de ter sido fora da universidade. 2- Ao referirem-se à necessidade ou não de disciplinas que contemplem a cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos todos foram unânimes em concordar e 70% dos mesmos foram além da questão da dificuldade que porventura irão sentir quando assumirem alguma classe se não estiverem devidamente preparados para tratar de forma pedagogicamente adequada às questões raciais dentro da escola, afirmando que até como formação de cidadãos brasileiros é necessário que se conheça de maneira equânime a história daqueles que foram responsáveis pela construção da nossa sociedade, atribuindo seu devido valor. 3- Com relação à “ausência” desta temática na USP, 10% dos entrevistados afirmam que a mesma não contempla a temática de formação em questão, pois não atende a população afro-descendente; 15% a situação à falta de preparo dos professores; 18% à inexistência de legislação específica; 27% atribuíram à ausência de órgãos que supervisionem a USP nesta direção e 30%

argumentaram que se trata de uma barreira de ordem burocrática e ideológica da universidade que prioriza outros temas de estudo. Diferentes estudos corroboram com os dados obtidos neste estudo de caso exploratório. Destacamos: Munanga (2005), Assis e Canen (2004), Pinto (2003), Gomes (2003), Silva e Pinto (2001), Silva (2001), Pinto (1999), Silva (1984).

Tendo em vista esta situação, o grupo de pesquisa, ensino e extensão Acolhendo Alunos em Situação Escolar – [www.projetocolhendo.org](http://www.projetocolhendo.org) – apoiado pelo CNPq e FAPESP, a partir de 2002, e ainda, por meio de parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique – no âmbito do edital ProAfrica (2005), inicia uma série de atividades que procuram reduzir esta “ausência” no âmbito da USP. Dentre elas, para fins deste trabalho, destacamos pesquisa com caráter documental/bibliográfica realizada em torno do “herói” moçambicano Eduardo Mondlane nas seguintes fontes: 1- Relatório sobre metas de desenvolvimento do Milênio. Maputo, 2005. 2- Análise de Pobreza e Impacto Social (PSIA): admissão e retenção no ensino primário: o impacto das propinas escolares. Maputo, 2005. 3- Plano de Acção para Redução da Pobreza Absoluta em Moçambique. Maputo, 2001. 4- *DEVELOPMENT PROGRAMME* - UNDP. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique, 2000. Maputo. 5- Ministério da Educação. Plano curricular do ensino básico: objetivos, política, estrutura e plano de estudos. Maputo: MINED/ INDE, 1999. E ainda, dois livros “História de Moçambique” e “Dados e documentos da história de Moçambique”, editados pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), sendo que o primeiro data de 1972 e o outro, 1975. Ambos são formados pelos mais diferentes tipos de documentos: cartas, fotografias, relatos autobiográficos de seus líderes, estatutos, panfletos, discursos, atas de reunião, dentre outros.

Por meio de fichamentos, análise e tratamento destas fontes, constatamos: 1- Mondlane é considerado herói moçambicano por força do trabalho de divulgação da FRELIMO. 2- É possível conhecer a história de um país ao percorremos a construção da história de seus heróis nacionais, assim como dos países envolvidos na mesma. 3- Mondlane defendia as bases moçambicanidade por meio da luta de libertação numa dimensão cultural, assim como, armada, e opunha-se a qualquer forma de discriminação e à promoção das desigualdades sociais e entre os povos. 4- Mondlane inspirou-se em um dos maiores poetas da humanidade: Craveirinha. 5- O povo moçambicano se encontra explorado e em situação de miséria generalizada semelhante à época da colonização portuguesa, contra a qual Mondlane tanto lutou. 8- Os desejos de “liberdade” propagados por Mondlane não se concretizaram em Moçambique no século XXI. 9- Suas memoráveis palavras de ordem “E a luta continua!” continuam válidas nas fronteiras que fazem o país chamado Moçambique. 10- As informações

obtidas através destas fontes, até onde investigamos, não têm sido divulgados no âmbito da formação de professores de ensino básico – seja na USP ou nas oficinas promovidas pelas coordenadorias de ensino da cidade de São Paulo.

Deste modo, Apresentados alguns dos dados coletados até o momento, fazemos as seguintes considerações, distantes de serem finais, tendo em vista a natureza do objeto de estudo em questão.

### CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Dos dados coletados até o momento, verificamos a tendência em afirmar que existe uma enorme distância entre os modelos de formação vigentes e os modelos que a realidade atual exige, evidenciando cada vez mais a necessidade dos cursos de formação de professores sofrerem significativas alterações para estar em consonância com as demandas sociais tanto na cidade de São Paulo, como nos demais estados da federação.

Além disto, as mesmas informações corroboram com o estudo de Sampaio (1991) sobre a USP a Universidade de São Paulo. Para ele, esta universidade tem uma história diferente das demais instituições do país, na medida em que faz parte da resistência da elite paulista ao governo central do Rio de Janeiro e desde o seu surgimento em 1934, foi dotada de orientação própria e grande autonomia. Na verdade ela era uma instituição criada pelas elites e para essa mesma elite, com o propósito de se dedicar basicamente aos altos estudos e à pesquisa, ficando a formação docente relegada. Na verdade, desde o início, a preocupação da universidade era formar bacharéis - que muitas vezes por uma mera questão de necessidade e praticidade, visto que a profissão docente, apesar de pouco valorizada, sempre serviu de válvula de escape para os que não conseguiam emprego em suas áreas – recorriam às licenciaturas para garantir a empregabilidade.

Com o passar dos anos e a massificação que o ensino superior tem experimentado na última década (CASTRO, 2001), houve uma mudança, pouco significativa na verdade, na sua configuração, principalmente com o acesso de alunos oriundos de camadas menos privilegiadas da sociedade, mesmo que em número irrisórios, pois não houve aumento significativo de vagas, visto que algumas instituições públicas que concentram determinados cursos tradicionais (direito, medicina, engenharia, arquitetura, odontologia, etc) acolhem um público de considerável capital social e/ou escolar e têm demonstrado sérias dificuldades para expandir suas matrículas, porque se o fizessem teriam de incorporar outro tipo de público, destituídos de distinção social. (MARTINS, 2000).

Ainda segundo este estudioso, a tradição da educação superior brasileira não é universalista. Mais do que em outros países, ela ainda permanece com fortes traços elitistas. Se o fenômeno da elitização, no início, se identificava pelo reduzido número de instituições e de vagas, a evolução do sistema, decorrente da dinâmica social e do aumento das possibilidades de acesso da população às oportunidades educacionais mais avançadas, introduziu, paulatinamente, novos mecanismos de discriminação e distinção social [...] e ou de sucateamento destas instituições públicas.

É possível que o destino da Lei 10639/03, seja o mesmo de muitas outras que procuram minimizar a dívida social para com os afro-descendentes e para com a África como um todo, já que, nosso país é pródigo em leis que se transformam em “letra morta”. E a situação se torna mais preocupante quando se trata de temática tão “problemática”, já que temos vivido sob a égide da democracia racial e são muitos os que concordavam com os nossos currículos, livros e procedimentos didáticos racializados e eurocêntricos.

Os desafios são muitos para a superação dessas dificuldades e o papel das universidades e agências nacionais e estaduais de fomento é central, tendo em vista os entraves que as hostes acadêmicas têm colocado para assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflitam um novo compromisso com a teoria, como um espaço muito mais amplo de trocas, não apenas através da racionalidade, embora balizados por ela.

À luz dos dados coletados e dos autores aqui citados, reconhece-se que a temática sobre afro-brasileiros e África enfrenta a falta de preparo acumulada pela descontinuidade histórica na Escola, sobretudo como política de ação educativa. Falta produzir conhecimento e integrá-lo aos demais assuntos pedagógicos apresentados para reflexão. A consequência evidente se serve de abordagens genéricas que provocam excesso de questões assim que o assunto entra em discussão. A organização desse conhecimento, intelectual e emocionalmente, tem fontes de conhecimento bem concretas no material de apoio, no foco sobre o comportamento dos educadores e alunos e na qualidade da formação.

A pesquisa bibliográfica e documental que fizemos acerca de Mondlane poderia se constituir como uma das modalidades possíveis para a produção de conhecimento acerca do continente Africano com o intuito de redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz cultural negro-africana e africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula.

Ou seja, as pesquisas realizadas neste campo do saber poderão contribuir para se combater as lacunas sofridas nas referências históricas da comunidade de origem

africana no Brasil, para que se promova a construção de uma auto-imagem digna de respeito e estima.

Em suma, constatamos, ainda que preliminarmente, que a ancestralidade africana milenar nos é ocultada em sala de aula, nos livros didáticos, na universidade, no curso de formação de professores e no cotidiano das nossas vidas.

Pouco ou nada, nós brasileiros, conhecemos sobre África e o conhecimento que tem sido veiculado nas diferentes instâncias sociais tem sido causa para o riso e o deboche, já que é fruto de discurso eurocentrista que nos têm condenado à condição de objetos, e não sujeitos da história. E ainda, distorções que ajudaram a fixar noções desgastadas da identidade “negra” relacionada a “aptidões naturais” como: lúdico, esporte, música, dança, mas nunca referentes às atividades relacionadas ao domínio intelectual, científico, econômico ou técnico. Ao mesmo tempo em que, nessa visão simplista, o desenvolvimento político social e econômico africanos nunca nos são apresentados, assim como, as tecnologias de mineração e metalurgia, a domesticação dos animais, a agricultura nunca são citados; e menos ainda, os conhecimentos de medicina, matemática, astronomia, metalurgia, engenharia dos quais inúmeras sociedades africanas tradicionais eram portadoras antes da devastação colonial (SILVA, 1984).

Nesta direção, segundo a citada autora, no que tange à metalurgia, destacamos que, na tecnologia ligada à engenharia podemos citar as ruínas de Monomatapa, cidade-estado localizada no antigo reino de Zimbábue, fronteira com Moçambique - pois a construção da capital desta sociedade é uma verdadeira façanha de engenharia: o muro que circundava a cidade de 10 mil habitantes, tinha 250 metros de extensão e quinze mil toneladas de granito, com dois metros de espessura; cada metro continha 4.500 blocos de granito.

Não só este muro, mas muitos centros civilizatórios na África foram destruídos como resultado da brutal colonização, colaborando para a construção/ manutenção da imagem da África como sendo um continente de bárbaros e selvagens.

Deste modo, e para finalizar este trabalho, em concordância com Matsinhe (2001) e Silva (1984), apontamos a possibilidade de que, ao conhecermos a história da África, antes da chegada dos colonizadores, poderemos colaborar para com a destruição de concepções distorcidas, jocosas e preconceituosas, bastante fortes na sociedade brasileira, tal como explicitamos ao longo deste texto. E assim, finalizamos este trabalho com o poema de Craveirinha, e perguntamo-nos até quando ele continuará a refletir a vida de milhões de crianças abaixo da linha do Equador:

*"Menino gordo comprou um balão  
e assoprou  
assoprou com força o balão amarelo.  
Menino gordo assoprou  
assoprou  
assoprou  
o balão inchou  
inchou  
e rebentou!  
Meninos magros apanharam os restos  
e fizeram balõeszinhos."*

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ASSIS, M. & CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, São Paulo. set/dez. 2004.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagoga, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BUENO, B. O.; CATANI, D.B. & SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura, 1997.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva** – Revista da Fundação SEADE, v. 14, n.1, p. 41-60, jan./mar. 2000.
- MATSINHE, Cristiano. “Biografias e heróis no imaginário nacionalista moçambicano” in **Moçambique: Ensaios**. Prefácio de Ken Wilson. Apresentação de Peter Fry. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

- MUNANGA, K. **Lei 10639/03**: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 13 ago. 2005.
- NÓVOA, A. **Os professores na Virada do Milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, jan./jun. 1999.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.
- PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.108, 1999.
- SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa Sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 29, n. 1, jan/jun. 2003.
- SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós, 1992.
- SILVA, Dilma de Melo. **Os bijados da Guiné-Bissau: subsídios para o estudo da transformação econômica tradicional e seus impactos culturais**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil. Orientador: Ruy Galvão de Andrada Coelho. Ano de Obtenção: 1984.
- SILVA, P.B. G. & PINTO, R. P. **Negro e educação: temática, problemas, perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Ação educativa, ANPED, Fundação Ford, 2001.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.
- BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem\\_legis\\_lei10639.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_lei10639.pdf). Acesso em: 15 ago. 2005.