

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E LITERATURA

RAIMUNDO NONATO DA SILVA FILHO

**Teoria e Prática no Ensino de Literatura e Cultura negra na escola:  
um estudo de caso**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

RAIMUNDO NONATO DA SILVA FILHO

Teoria e Prática no Ensino de Literatura e Cultura negra na escola: um estudo de  
caso

Monografia de Especialização apresentada ao  
Departamento Acadêmico de Linguagem e  
Comunicação da Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná como requisito parcial para  
obtenção do título de “Especialista em Ensino de  
Língua Portuguesa e Literatura” - Orientador:  
Prof. Dr. Márcio Matiassi Cantarin

CURITIBA - PR

2018



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



## TERMO DE APROVAÇÃO

Teoria e Prática no Ensino de Literatura e Cultura negra na escola: um estudo de caso

Por

**RAIMUNDO NONATO DA SILVA FILHO**

Monografia apresentada às 08:00, do dia 4 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

---

marcio matiassi cantarim  
UTFPR - Curitiba  
(orientador)

---

MARCELO FERNANDO DE LIMA  
UTFPR - Curitiba

---

Nivea Rohling  
UTFPR - Curitiba

## DEDICATÓRIA

*A Beatriz Nonato da Silva e Janete da Silva, filha e esposa respectivamente.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço ao Universo por conspirar ao meu favor, inicialmente.*

*Aos professores e professoras da Escola Estadual Santa Dalmolin Demarchi, pelas valiosas contribuições.*

*Aos professores e tutores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelas doações e compartilhamentos.*

*Ao meu orientador por ter guiado o caminho desta pesquisa.*

*E por fim, minha família, por ter abdicado de muitos momentos que podíamos estar juntos.*

## RESUMO

A Lei 10639/03 que altera a Lei 9394/96, tornando obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, no ensino básico, tem mostrado avanços ao longo dos anos, mas ainda precisa ser potencializada. Este trabalho buscou de forma sistemática identificar as diferentes estratégias, teóricas e práticas utilizadas por professores e professoras de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo para a implementação do tema e da lei. Por meio do método autobiográfico, investigou os motivos que implicam na acanhada implementação da lei em questão. Para isso buscou-se responder ao menos duas perguntas: a promulgação da lei em si é sinônimo de direito garantido para o ensino da Literatura e da Cultura afro-brasileira? Que estratégias os atores, legalmente, constituídos, utilizam para cumprir o que determina o currículo e a lei? A hipótese é de que a promulgação da lei não dá conta de conscientizar os indivíduos responsáveis por mediar as ações e que as estratégias usadas são no sentido de burlar a lei e continuar no modelo de exclusão, historicamente estabelecido pelos escravistas brasileiros. Os resultados apontaram para lacunas na formação inicial e continuada dos professores, além da desarticulação institucional na implantação de políticas públicas que crie condições para a aplicação da Lei.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Ensino de literatura. Cultura negra. Formação de professores. Racismo institucional.

## ABSTRACT

Law 10639/03, which amends Law 9394/96, making it mandatory to teach the subject "History and Afro-Brazilian Culture" in basic education, has shown advances over the years, but still needs to be strengthened. This work systematically sought to identify the different strategies, theories and practices used by teachers of a public elementary and high school in the State of São Paulo to implement the theme and the law. Through the autobiographical method, he investigated the motives that imply in the narrow implementation of the law in question. To this end, we sought to answer at least two questions: is the promulgation of the law per se a synonym of a guaranteed right to teach Afro-Brazilian Literature and Culture? What strategies do the actors, legally constituted, use to fulfill what determines the curriculum and the law? The hypothesis is that the enactment of the law fails to account for the awareness of the individuals responsible for mediating actions and that the strategies used are to circumvent the law and continue in the model of exclusion historically established by Brazilian slaveholders. The results pointed to gaps in initial and continuing teacher training, as well as institutional disarticulation in the implementation of public policies that create conditions for the application of the Law.

**Keywords:** Law 10.639 / 03. Literature teaching. Black culture. Teacher training. Institutional Racism.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b> <u>07</u>
2	LITERATURA: UM CONCITO EM CONSTRUÇÃO.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1	Educação, negro e literatura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	16
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	24
	REFERÊNCIAS .....	27
	APÊNDICES .....	<u>729</u>



## 1- Introdução

A Lei 10369/03, que altera a Lei 9394/96, tornando obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no ensino básico, tem mostrado avanços ao longo dos anos, mas ainda precisa ser potencializada. Este trabalho buscou, de forma sistemática, identificar as diferentes estratégias, teóricas e práticas, utilizadas por professores de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, para a contemplação do tema e da Lei. Por meio do método autobiográfico investigou-se os motivos que implicam na acanhada implementação da Lei em questão. Para isso, buscaremos responder ao menos duas perguntas: a promulgação da Lei em si é sinônimo de direito garantido para o ensino da Literatura e da Cultura afro-brasileira? Que estratégias os atores legalmente constituídos para o desenvolvimento do currículo utilizam para cumprir o que determina a Lei? A hipótese é de que a promulgação da Lei não dá conta de conscientizar os indivíduos responsáveis por mediarem as ações e que as estratégias usadas são no sentido de burlar a Lei e continuar no modelo de exclusão, historicamente estabelecido pelos escravistas brasileiros.

A problemática desta pesquisa está associada ao estudo de história, cultura e literatura negra no âmbito escolar. Neste espectro buscou-se aquilatar as duas questões já mencionadas.

### 1.1 Lei 10.639/03

Sabe-se que a Lei 10.639/03 alterou o art. 1º da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, que passou, então, a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, que tornam obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira em estabelecimentos públicos e particulares; o parágrafo primeiro menciona os conteúdos que devem ser abordados no campo econômico, cultural, político e social; o parágrafo segundo, literalmente diz: “*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 Brasileira*”.

Desta forma, nos debruçamos na construção do conceito e do estudo da literatura negra na escola, sem perder de vista o processo pelo qual passa a implantação da Lei pelas outras áreas, mesmo tendo o respaldo legal, conforme mencionado no parágrafo segundo, que os conteúdos serão “ministrados no âmbito de **todo o currículo** escolar”. (grifo nosso)

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do cotidiano escolar, considerando para isso as bases teóricas e práticas acerca da implementação da Lei 10.639/03, pela ótica da cultura e literatura negra, de um grupo de professores de uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, da cidade de São Bernardo do Campo. Esse grupo de professores é composto por aqueles que lecionam para os anos finais do ensino fundamental e ensino

médio, das disciplinas que compõem as áreas de: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências humanas, ciências da natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Visto que:

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, ao passo que o conhecimento é frequentemente associado a um saber inalcançável. [...] o conhecimento constitui ferramenta para teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico. (Currículo do Estado de São Paulo, p.11)

Partindo desse princípio acreditamos que a discussão acerca da arte e da cultura de matrizes africanas pode contribuir para a construção de um saber a partir de uma perspectiva global e ao mesmo tempo local. A justificativa reside no fato de criarmos possibilidades de aproximar cultura e conhecimento no mesmo espaço, por meio da literatura: o escolar. Visto que detectamos nas relações interpessoais, da comunidade escolar, indícios que revelam pouca ou nenhuma representação da literatura e da cultura negra nas atividades escolares. Esse fato se torna preocupante, já que o currículo faz menção ao atendimento da Lei 10.369. Refletindo sobre esse fenômeno, acreditamos que ao desenvolver esse estudo podemos atender duas questões de extrema importância para a formação discente e docente: conscientizar os participantes da importância da História Africana negra para a formação do Brasil, por meio da literatura, bem como difundir boas e diversificadas práticas pedagógicas, conforme orienta o currículo.

O objetivo desta pesquisa foi identificar as estratégias usadas por professores e gestores de uma escola pública de ensino básico do Estado de São Paulo, que implicam na abordagem da Cultura negra na escola, por meio da literatura. E ainda identificar a história de leitura dos professores, por meio da história de vida; investigar os métodos utilizados por professores para abordar a temática da cultura negra na escola; examinar os processos que facilitam e/ou dificultam o trabalho com a temática da Lei 10.639/03, no âmbito escolar; registrar a percepção dos professores acerca dos termos literatura negra brasileira, literatura afro-brasileira, literatura Africana e Literatura brasileira e/ou portuguesa.

A história de vida é um conjunto de acontecimentos determinados por contextos históricos nos quais se projetam valores humanos e padrões significativos de uma cultura particular. Dentre os vários aspectos dos contextos, podemos citar costumes, valores, escolhas, conceitos e ações acerca da vida do indivíduo. O usar o ser humano talvez seja o único ser capaz de expressar seu conhecimento permeado por sentimentos e de modificar o meio em que vive. A história de vida constitui importante fonte de dados, na qual, muitas

vezes, o indivíduo descobre as dimensões dos vários papéis dos quais faz parte no contexto social. Para FERRAROTTI, (1988, p. 21), o método autobiográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. “Uma biografia é subjectiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado.” Ainda sobre o pensador português, “o método autobiográfico está além de a metodologia quantitativa e experimental”. Acredita-se que este método seja elucidador das questões elaboradas para guiar este estudo. Para isso, foi elaborado um questionário semiestruturado versando sobre as duas questões basilares deste trabalho, sobre a prática profissional dos professores da escola escolhida e em que teóricos se baseiam para desenvolver o trabalho envolvendo a literatura negra, como abordam a cultura e a história africana e afro-brasileira na escola. O questionário composto por dez questões foi encaminhado aos 43 professores da unidade escolar em estudo, via Google docs., ficou à disposição por 30 dias. Nove professores responderam as questões, o que representa cerca de 20% do total.

O estudo leva o sujeito a perceber que a história de vida é um conjunto de acontecimentos determinados por contextos históricos nos quais se projetam valores humanos e padrões significativos de uma cultura particular.

## **2 - Literatura: um conceito em construção**

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vêm cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literário dos livros em circulação. (Marisa Lajolo, 1998 p18)

A seara de pesquisa de sustentação deste trabalho, como sabemos, é o ambiente da escola. Especificamente escola pública que seguramente recebe o maior número de matrículas de estudantes em idade escolar. Este indicador pode ser conferido em trabalhos mais específicos acerca da democratização do ensino no Brasil, já que não é essa nossa intenção abordar no corpo deste artigo dados concretos sobre matrícula. Interessa-nos mesmo é saber como a escola comporta a responsabilidade de ser a instituição, considerada, com maior

eficiência na avaliação de livros com valor literário em circulação, como nos aponta Lajolo, na epígrafe deste tópico. Ora, se a escola se atem apenas a avaliar livros como que podemos definir literatura considerada legítima pela escola?

Para (LAJOLO, 1989), acerca desta pergunta, há mais perguntas que respostas. “Será que são literatura os poemas adormecidos em gavetas e pastas pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, as peças de teatro que, como dizia Fernando Pessoa, jamais encontrarão ouvidos de gente?” Estas são apenas algumas das perguntas lançadas pela a autora que publicou livro com o título “O que é Literatura?”.

Ainda sobre a competência da escola para dizer o que é e o que não é literatura, lanço também um questionamento: como a escola consegue ser imparcial frente às incursões do mercado editorial? Será mesmo que a escola tem condições de classificar com isenção o que é literatura? Minha hipótese é que não tem, já que para a escola o texto para ser considerado literatura tem que estar impresso e publicado em formato de livro. Lajolo continua questionando: aquelas produções feitas, eventualmente, sem garantia de um público leitor pode ser considerado literatura? Ainda questiona:

Será que tudo isso é literatura? E, se não é, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem que ser escrita? Tem que ser editada? Tem que ser impressa em livro e vendida ao público? Será então que tudo o que foi publicado em livro é literatura? Mesmo aquele romance de alta sacanagem, que todo mundo lê escondido e gosta? E os livros que nenhum professor manda ler, de que crítico nenhum fala, que jornais e revistas solenemente ignoram? (LAJOLO, 1989, p14)

Para a autora a resposta é muito simples: “tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”. Neste contexto tem um nicho de produção que a escola, jornais, editoras e críticos ignoram veementemente: as produções de autores que não fazem parte do cânone da literatura brasileira, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do ponto de vista étnico-social. Porque aquilo que a escola considera literatura tem nome, endereço, cor e classe social. A professora Regina Dalcastagnè da UnB – Universidade de Brasília desenvolveu uma pesquisa para traçar o perfil da literatura contemporânea no Brasil e o resultado é surpreendente tanto para autores, quanto para a escola que segundo Lajolo é a instituição mais gabaritada – com todas suas deficiências – para classificar o que é e o que não é literatura. Ainda para (LAJOLO, 1989) “O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”. Para nós é preciso saber quem é esse sujeito

escrevente, seu tema e seu provável público leitor. Em entrevista concedida ao jornal Zero Hora, Dalcastagnè revela que:

[...] nossa produção literária é bastante monotemática, com a metrópole servindo de pano de fundo para discutir questões da classe média, de onde surge a grande maioria dos escritores brasileiros. Esse cenário se deve a quê? É uma questão de mercado, um recorte feito pelas editoras, ou apenas um reflexo da própria sociedade brasileira? Creio que isso reflete um conjunto de fatores. Em primeiro lugar, esse é, realmente, o meio de onde vem o escritor brasileiro. Pelos nossos levantamentos, em sua maioria, eles são homens brancos da classe média, têm profissões já vinculadas aos espaços de domínio de discurso, como o jornalismo ou a universidade, e residem em São Paulo e Rio de Janeiro. (Regina Dalcastagnè, Zero Hora, 24/02/2013)

Segundo Lajolo, a escola é a instituição nata para legitimar o que pode e o que não pode ser considerado literatura, Já Dalcastagnè, em sua pesquisa traça um perfil do escritor brasileiro e da sua principal temática, nesta pesquisa ela constata que “eles são homens brancos da classe média, têm profissões já vinculadas aos espaços de domínio de discurso”. Vale lembrar que este trabalho busca aquilatar como a escola tem trabalhado a história e a cultura negra por meio da literatura de acordo com o que prevê a Lei 10.639/03. Se é esse o perfil do escritor, e se esse perfil é tão frequentemente replicado em suas personagens, podemos inferir que a escola tem legitimado as produções de homens brancos, do Rio e de São Paulo e pertencente a uma classe social diferente daquela que, sistematicamente, adentram a escola pública todos os dias. Isso implica dizer que aquilo que a escola legitima como sendo literatura não traz a representação social daqueles que são obrigados a consumi-la. Será que temos aqui um gargalo pedagógico que explique, em parte, o desinteresse dos nossos jovens pela a literatura? Ainda segundo Dalcastagnè “é mais confortável para o autor brasileiro escrever sobre o que vive e o que conhece.” Assim sendo o público leitor, em potencial, não difere do público produtor/escritor, neste espectro a literatura negra brasileira fica relegada, à margem do mercado consumidor e longe das prateleiras das bibliotecas escolares. Para a autora “Isso, sem dúvida, é reflexo da situação de segregação social própria do Brasil”.

Mas nem tudo está perdido, porque neste universo de negação e rejeição da literatura negra “há um movimento dinâmico nas periferias, que se expressa usando o papel, mas também outros suportes, como a música e a internet.” Relata a pesquisadora da Universidade de Brasília. Entretanto “os filtros que impedem que essa produção seja reconhecida como “literatura” ainda são muito fortes.” Dalcastagnè acredita que o “rótulo “literário” é usado como elemento de exclusão: a produção dos escritores de fora da elite aparece como testemunho, documento sociológico, não como literatura”. Para (CUTI, 2010), que publicou o

livro intitulado: Literatura Negro-brasileira, “os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração”, não havendo, portanto, um reconhecimento público da produção literária oriunda deste público. Segundo o mesmo autor o escritor negro brasileiro tem que encontrar formas de não ferir este universo de produtores/escritores predominantemente branco, pois corre o risco de comprometer o sucesso de sua obra. Vejamos:

Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Ora, se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade, procurará não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso de seu trabalho. O desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitou e necessita que a população, cuja subjetividade é o fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social. (CUTI, p 28, 29)

A questão posta por Cuti é bastante desafiadora: como elaborar nossa ascensão social, frente ao racismo institucional? Frente a “necessidade” do negro/preto parecer sempre precisar do não preto para tutelar suas ações? Em um breve percurso pela literatura podemos observar, nitidamente, que as personagens pretas são, quase sempre, postas em papéis subalternos. E quando não, aparece sem descendência, sem história de vida. Cuti nos alerta para esta invisibilização da literatura negro-brasileira.

Na literatura, por razões fundamentadas em teorias racistas, a eliminação da personagem negra passa a ser um velado código de princípios. Ou a personagem morre ou sua descendência clareia. A evolução do negro no plano ficcional só pode ocorrer no sentido de se tornar branco, pois a “afro-brasilidade” pode sobreviver sem o negro, uma vez que um afro-brasileiro pode ser um não negro, ou seja, não ser vítima da discriminação racial ou, até, ser um discriminador. (CUTI, p34, 35)

Eis a razão pela qual tenho usado o termo negro acrescido do termo preto, porque do ponto de vista da afro-brasilidade o negro pode não representar o preto que é o que mais sofre com a discriminação. Coaduno com essa posição de Cuti, já que não se trata apenas de definir a cor da pele e sim de caminho possível para a elaboração de uma ascensão social. Para Dalcastagnè:

Há uma disputa política pelo reconhecimento de que determinadas expressões são “literatura”. Os setores mais conservadores da crítica acadêmica e jornalística, bem como muitos dos escritores da elite, são os principais defensores do status quo, alimentando a ideia de que o “literário” é um atributo sobrenatural e trans-histórico, em vez de ser uma prática social, que tem a ver com a produção de hierarquias que beneficiam alguns e excluem outros. (Regina Dalcastagnè, Zero Hora, 24/02/2013)

Diante do exposto fica evidente quem são os excluídos do processo de construção da literatura brasileira. Primeiro afasta-se a ideia e não se cogita a possibilidade de considerar como literatura a oralidade de ancestrais indígenas e de pretos descendentes de ex-escravos; segundo considera-se literatura apenas aquilo que são produzidos na perspectiva eurocêntrica; terceiro tem que ser homem branco da classe média dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo; quarto tudo bem, o preto pode escrever e publicar, mas este é um tipo de literatura que não representa os interesses de um mercado composto, predominantemente, por não pretos. É essa literatura que a escola recebe para avaliar.

### **Educação, Negro e literatura no Brasil: um breve percurso.**

É importante assinalar que, do ponto de vista didático, a literatura no Brasil, passa a ser mencionada mesmo só a partir da “Carta de Pero Vaz de Caminha” encaminhada ao Rei de Portugal, relatando os feitos de uma expedição que tinha intenção de atracar em portos da Índia e que, por acaso, acabou aportando neste lado do mundo. Diz a versão oficial.

A educação no Brasil Colonial, inicialmente, é difundida pela companhia de Jesus, sendo “a primeira colônia do Novo Mundo a receber os membros da Companhia de Jesus e a primeira a expulsá-los, em 1759”. (ROCHA, 2005, p1) Segundo Rocha é nesse período que o Brasil passa pelas primeiras reformas e/ou fases educacionais, quais sejam: fase jesuítica, reformas pombalinas e o período joanino, com destaque para a pedagogia jesuítica.

Ainda segundo a mesma autora o que causou a expulsão dos jesuítas foi o fato de terem sido acusados de educar os índios a serviço da ordem religiosa em detrimento dos interesses da Metrópole. Frente a esta situação veio a reforma pombalina, por meio do (Alvará 28/06/1759), determinando o fechamento das escolas jesuíticas. No entanto, a colonização já estava consolidada “[...] a língua portuguesa e a religião cristã já estavam divulgadas entre indígenas e escravos”. (ROCHA, 2005, p9)

Diante das reformas fases e períodos dos primeiros 259 anos, [...] “a educação no Império, por suas peculiaridades, integra o segundo período da História da Educação Brasileira, que se inicia em 1759 e que finda com a República em 1889”. (PERES, p2, 2005). Este segundo momento coincide com as primeiras medidas de organização administrativas da educação, O Ministro da Instrução Pública Couto Ferraz, propõe a uniformização do ensino por meio de reformas datadas a partir de 1854.

As primeiras medidas de organização administrativa da instrução pública e o início de um processo de uniformização do ensino vieram com as reformas realizadas pelo Ministro

Couto Ferraz, a partir de 1854. A ação reformadora do Ministro atingiu, sobretudo, “as Faculdades de Medicina e os cursos jurídicos, que passaram a se denominar “Faculdades de Direito”. (PERES, 2005, p10). Ainda para a mesma pesquisadora: “Pelo Regulamento de 1854, o ensino primário na Corte seria obrigatório, com matrícula entre cinco e 15 anos, **vedada aos escravos**”. (PERES, 2005, p11), grifo nosso.

As reformas continuaram “em 1868, foi apresentado à Assembleia Geral o primeiro projeto de liberdade de ensino”, (PERES, 2005 P14), e “em 19 de abril de 1879, um Decreto, instituiu a mais ampla liberdade para abrir escolas e cursos de todos os tipos e níveis”, (PERES, 2005, p15), isso implica dizer que qualquer cidadão, nacional ou estrangeiro, poderia lecionar o que quisesse, sem passar por provas ou testes. Ainda assim em 1889, com uma população de quase 14 milhões, o número de inscritos não chegava a 300 mil. Compreende a autora que:

Com o pronunciamento de D. Pedro II, em 1889, fechava-se o círculo das aspirações educacionais, inaugurado por D. Pedro I em 1823. Com efeito, completava-se a fase *nacional* da História da Educação Pública no Brasil, abrindo caminho ao período republicano que se caracterizaria pelos seguintes traços:

- regime de separação do Estado e igreja;
  - laicismo e neutralismo escolar em matéria confessional: um passo adiante na senda da secularização do ensino;
  - descentralização educacional nos quadros do federalismo republicano;
  - vitória do ensino livre e esforços posteriores no sentido da organização de um sistema escolar nacional (CARVALHO, 1972, p. 3. In. PERES, 2005, p21).
- A República herdaria do Império a tarefa de estruturar em bases democráticas a escola pública, de estabelecer a escola primária como escola comum, aberta a todos, e de transformar a escola secundária, de escola de elite e preparatória ao ensino superior, em escola formativa, articulada à primária. (PERES 2005, p21)

Segundo (PALMA FILHO, 2005, p. 1), na Primeira República, (1889-1930), ocorre um conjunto de reformas educacionais, a saber: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Não discorreremos sobre os detalhes das reformas, porque o escopo deste trabalho não exige.

Jerry Dávila, 2006, no seu livro “Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945”, analisa as reformas educacionais ocorridas no Brasil, especificamente, na cidade do Rio de Janeiro, considerada a maior do país, destacando dois acontecimentos, importantes ocorridos em 1917. “Primeiro, uma equipe de médicos envolvidos no movimento de saúde e higiene pública partiu em uma “expedição” para mapear as condições de saúde no interior do país”. Ao retornarem publicaram um relatório propondo a criação de um Ministério da educação e saúde. Segundo e mais complexo, Afrânio Peixoto, médico e líder



no campo da medicina legal no Brasil e estudante das relações entre raças - como diretor do departamento de educação da cidade do Rio de Janeiro, [...] “reformou as escolas de modo que refletisse o consenso crescente de que a degeneração racial poderia ser revertida por meio de aperfeiçoamentos científicos na saúde e na educação”. (DÁVILA, 2006, p23)

Continuando a análise de Dávila, incluindo aí, parte das reformas citadas por Palma Filho, quando os intelectuais brancos progressistas começaram a implantar a educação universal no Brasil, na primeira metade do século XX, seus motivos foram influenciados pela ideologia racial. Segundo ele, de três formas:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. [...] Segundo, [...] invariavelmente vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude [...] Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça. (DÁVILA, 2006, p. 24)

Segundo (PERES 2005, p. 21), “A República herdaria do Império a tarefa de estruturar em bases democráticas a escola pública,” o que parece não acontecer em função do que nos diz Dávila, os reformadores da educação brasileira, se trata de uma elite branca que, eventualmente, recorre à Europa para o empréstimo de cultura, ideias e autodefinição.

Para (DÁVILA, 2006, p. 24), “Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade”. Portanto uma escola não democrática, não representativa da diversidade, “projetada para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal”. Vale citar Gustavo Capanema, Manoel Lourenço Filho, Heitor Villa-Lobos (compositor), Jonathas Serrano, Arthur Ramos, “todos eles abraçavam explicitamente essa visão de raça. Naturalmente, para eles o futuro do Brasil era branco” nos adverte (DÁVILA, 2006, p26). Posto isto, fica evidente que as reformas empreendidas, no campo da educação, até o momento não visam à integração racial, de fato, porque as pessoas responsáveis por estas, não foram capazes de se libertarem do sentimento de supremacia branca, se postaram com um instrumento musical, que por ausência de uma corda, se torna impossível chegar á afinação. Olhando para a situação do negro podemos destacar dois obstáculos importantes a serem superados: o de ter ficado quase 400, anos fora do processo de ensino; e o de uma vez dentro, conseguir se manter, ante as incursões

realizadas por racistas reformadores. Esse parece ser o maior desafio para o negro do início do século XX, aos dias de hoje.

### **3 – Análise e discussão dos resultados**

Como dito, anteriormente, a escola, foco do nosso estudo, está localizada no bairro Demarchi, em São Bernardo do Campo. Atende ao Ensino Fundamental II, no período manhã e tarde e o Ensino Médio pela manhã e noite. Os alunos estão assim distribuídos: 251 no Ensino Fundamental e 302 no Ensino Médio. A escola tem uma particularidade: cerca de 90%, dos estudantes do colégio, não são moradores do bairro, vem de transporte fretado de outras regiões da cidade, especialmente da periferia do entorno. Não temos dados específicos sobre este fenômeno, mas temos algumas hipóteses colhidas mediante conversas informais com os pais. Quando questionados sobre os motivos que colocam os filhos distantes de suas residências, eles indicam que é porque, supostamente, o ensino é melhor, até porque está localizada em um bairro considerado de classe média, estão afastados das “más influências” da periferia e por fim acreditam que o Estado dar uma atenção maior quanto aos recursos pedagógicos, acreditam também que os professores são mais comprometidos, em função da localização e, supostamente, em função do público atendido.

No entanto, a realidade não confirma as hipóteses, porque o Estado, assim como em outras escolas, não se empenha em oferecer o mínimo necessário para o funcionamento da unidade. Este há muito vem adotando uma política de desestatização de muitos setores da administração pública entre eles, está a educação.

Em se tratando do comprometimento dos professores nota-se que tem um conjunto de ações implementadas pela Secretaria de Educação que os impedem ou dificulta bastante a otimização do trabalho deste profissional no ambiente escolar. Entre as ações está a própria dinâmica administrativa do empregador que paga baixos salários, obriga o professor a lecionar em várias escolas e não tem uma política de valorização nem do professor, nem do aluno, nem da educação, o que provoca a chamada ingovernabilidade local para alcançar os resultados de qualidade que esperamos. Ao conferir os índices e metas almejados para esta unidade escolar, para o ano de 2017, aferido pelas avaliações externas, verifica-se que não alcançou a meta no Ensino Fundamental e, ainda que tenha alcançado no Ensino Médio, não é

um índice considerado bom para o nível de ensino avaliado. No momento em que foi realizada a pesquisa a escola estava com esta configuração observada no quadro abaixo, é importante destacar esta informação porque a atribuição de aulas na Rede Estadual de educação de São Paulo segue uma lógica complexa e, isso acaba implicando na alteração contínua do quadro de professores durante o ano. O que afeta, diretamente, a qualidade do ensino ofertado, também.

**Quadro de professores e seus respectivos componentes curriculares.**

Área do conhecimento	Componente curricular	Quantidade de professores
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	8
	Educação Física	1
	Arte	3
	Inglês	3
Ciências humanas	Sociologia	2
	Filosofia	2
	Geografia	3
	História	4
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química	1
	Biologia	2
	Física	4
	Ciências	3
Matemática e suas tecnologias	Matemática	7
-----	-----	Total 43

QUADRO - 1

O quadro nos ajuda a compreender a distribuição dos professores e suas respectivas formações, com destaque para Linguagens e códigos, contando com 15 profissionais, seguida de Ciências Humanas, contabilizando 11 professores, em terceiro lugar ciências da Natureza, com 10 professores. Matemática, conta com 7 professores, que do ponto de vista da formação específica, representa quase 20%, do quadro geral, o que não é pouca coisa.

Questionado sobre a faixa etária deste grupo de mestres, os dados apontam que 33,3%, encontra-se com idade entre 31 e 40 anos, 44,4%, tem entre 41 e 50 e 22,2%, está na casa dos 61 aos 70, anos de idade.

Quando perguntado há quanto tempo lecionam na rede pública, 55,6%, dos entrevistados indicaram que lecionam entre 15 e 20 anos, contra 44,4%, assim distribuídos: 11,1%, de dez a quinze anos, 11,1% de oito a dez anos, 11,1% de quatro a seis anos e 11,1% três a cinco anos. O destaque fica por conta de um número, significativo, de professores com mais de quinze anos de experiência. O que revela que estes não tiveram contato, na universidade, com questões relacionadas ao estudo da história da África, já que esta exigência só entra em vigor a partir de 2003. No entanto não o eximem da responsabilidade, dentro do conceito de formação continuada, de se adequarem ao que propõe a Lei. No decorrer da pesquisa não identificamos esse interesse em realizar formação no tema. Outro dado preocupante é que os graduados, pós-lei, continuam sem trabalhar a temática na escola, sistematicamente, conforme informações obtidas pela pesquisa.

Este mesmo grupo foi submetido a questões acerca da formação na graduação, questionados se seus professores abordaram a temática da cultura afro-brasileira e em que circunstância isso ocorreu. Considerando as informações sobre faixa etária e tempo que lecionam na rede pública, é possível inferir que poucos tiveram acesso, sistemático, aos conteúdos sobre a história da África. Aqueles que tiveram consideraram insuficientes e/ou superficial, já que não compunham o currículo da faculdade, sendo inserido apenas por meio de palestras. Conforme nos revela o relato de um dos entrevistados, ora denominado (P3): “Sim eu tive palestras e aulas específicas da cultura e história da África, embora tenho que dizer que quando me formei tudo era novo estavam implementando na grade e achei que algumas abordagem foram superficial.” Ainda sobre esta questão outro entrevistado relatou: “Sim, mas muito pouco. Foi nas aulas de História Moderna, na minha grade não havia nada sobre cultura afro-indígena.” (P6). Frente a estas informações podemos compreender que os professores com mais de 15 anos de formação não tiveram formação específica sobre a temática do nosso estudo, ao menos enquanto graduandos.

Quando perguntado se conhecem a Lei 10.639/03, que altera a Lei 9394/96, tornando obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, no ensino básico, 88,9%, dos entrevistados responderam que sim, contra 11,1%, que disseram que não conhecem, parece baixo a porcentagem, mas representa cinco professores, num universo de 43, atuantes na unidade escolar.

Os pesquisados foram estimulados a fazerem reflexões acerca de sua trajetória, tanto como estudante, quanto como professor atuando em sala de aula. A questão geradora desta reflexão foi: cite autores e temas que já leu, discorra sobre seu percurso de leitura. Dentre as respostas podemos observar citações de Machado de Assis – sem mencionar obra específica, tema ou questão étnica – Mário de Andrade – destacando o título *Macunaíma*.

Aparecem, também, citações ao título *Vidas Secas*, mas sem mencionar o autor. Para além do já mencionado, (P1) relata: “Eu li dois livros sobre história da África, miscigenação e cultura africana e um sobre a ideologia racial e preconceito na escola.” Em contrapartida, (P4) elenca uma lista de autores lidos, como segue: “Lima Barreto, Machado de Assis, Tony Morrison, Aluísio Azevedo, Tolstói, Tchekhov, Dostoiévski, Gorki, Gabriel Garcia Marquez, Eduardo Galeano, Eduardo Padura, Ernest Hemingway, Pablo Neruda etc.” Vale mencionar que aparecem com menor frequência Érico Veríssimo – sem mencionar títulos, além de *Escrava Isaura*, sem relacionar autor. Não se nota, tampouco, a relação destas obras com a questão racial e nem com a prática de ensino dos professores pesquisados, parece que tem uma lacuna entre aquilo que leem e aquilo que ensinam, os dados obtidos apontam desconexão.

Sabe-se que 90%, dos entrevistados sabem da existência da Lei e do seu conteúdo, frente a esse dado lhes foi perguntado como abordam a cultura negra nas suas aulas, do ponto de vista prático. Houve respostas diretas, do tipo “nunca abordei” (P6), - resta saber as razões pelas quais não abordou. A construção semântico da resposta dá conta de que o entrevistado conhece a lei e sua opção foi a de não abordar, os dados obtidos na pesquisa não alcançaram, especificamente, outra hipótese para não trabalhar a temática. Outras mencionando, “raramente” (P8) – raramente revela a ausência de um projeto pedagógico da escola, que crie condições reais de implementação da Lei por meio de uma ação coletiva -, e outras citando:

Durante o ano desenvolvo projetos com os alunos, embora temos um conceito de que este tema é trabalhado apenas em meses específicos e com projetos já batidos, é difícil trabalhar este tema com a metodologia do governo em que embute projetos e tarefas em cima da hora e às vezes não temos tempo nem de lidar com o conteúdo quanto mais com os imposto.. por isso este é um tema que deve ser trabalhado o ano todo quebrando o paradigma de ser trabalhado em datas e meses específicos. (P1)

Observe que o professor(a) entrevistado(a) chama a atenção para a prática de improviso durante datas específicas do ano, além de apontar a ingerência do Governo na rotina de uma escola considerada “autônoma”. Outro entrevistado relata: “Eu sempre falo abertamente com meus alunos sobre a Cultura negra e o quanto ela foi e é valiosa para nossa

vida e do quanto temos dívidas para com os negros que nunca conseguiremos pagar pelo tanto que fizeram e não são reconhecidos.” (P2). Outros(as) entrevistados(as) dizem trabalhar na desconstrução de estereótipos, suscitando a importância dos Reinos Africanos, bem como ressaltando a importância do negro para a consolidação da cultura brasileira. Esta pesquisa buscou compreender, também, as razões que fazem com que o trabalho com a temática negra seja, aparentemente, dificultado. Há quem entenda que falta material, especialmente, na área de exatas, outros entendem que seja porque “falta conhecimento dos alunos (P9)”, há quem mencione que não tem dificuldade nenhuma, mas também tem apontamentos pontuais, como: “As diretrizes e determinações impostas pelo sistema educacional que vem de cima e muitas vezes impostas e não debatidas com os professores”. (P1). Ou ainda:

Muitos profissionais ainda não estão preparados para discutir esse tipo de assunto, pois infelizmente ainda é um tabu por isso essas discussões em sala de aula precisam ser realizada de maneira harmoniosa respeitando e valorizando todas as diferenças e só um trabalho pedagógico multicultural poderia ajudar”. (P2)

Observe que tem pontos em comum: falta de formação e informação, a complexidade do tema e uma ligeira falta de interesse em estudar o tema, por parte do docente. Conforme nos alerta o pesquisado em sua fala: “A falta de informação. Muitos colegas não sabem que é possível trabalhar a lei em todas as disciplinas. Falta formação para os professores e vontade de aprender”. (P4). Vale lembrar que a Lei foi aprovada e promulgada em 2003.

Há uma tendência em adjetivar as literaturas entre elas podemos citar a literatura negra brasileira, literatura afro-brasileira, literatura Africana e Literatura brasileira e/ou portuguesa, literatura marginal e outras possibilidades. Questionado como o grupo pesquisado define estes conceitos, foram identificados os seguintes registros: “[...] deveria me dedicar muito mais e ampliar meus conhecimentos sobre determinados temas e assuntos [...]” (P1). E ainda:

Literatura negra: é a utilização de uma linguagem marcada tanto no vocabulário quanto os símbolos resgatando a memória negra esquecida. Literatura afro-brasileira: define a identidade do negro e constrói uma consciência do que é ser negro na América. Literatura africana ou brasileira e/ou portuguesa: a literatura africana é rica em ensinamentos e conhecimento, mas infelizmente ainda há muito preconceito por conta de professores e até de pais de alunos e muitos profissionais não trabalham com esse tema até porque muitas vezes desconhece a Lei e o assunto; há falhas no poder público que não oferece formação contínua aos professores. (P2)

O relato, acima, nos apresenta indícios de que para além da falta de formação contínua dos professores sobre o tema da Lei 10.639/03, há outra questão muito mais complexa: o preconceito, por parte de pais, alunos, professores e, sobretudo, por parte do poder público, o chamado preconceito institucional. Dado importante para entendermos o porquê da não

implementação da Lei Federal, que representa uma extensa luta do movimento negro no Brasil.

O grupo de pesquisados foi submetido ao seguinte questionamento: “qual(is) as contribuições que seu componente curricular pode dá para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, na escola?” “Eu sou da área de história então basicamente quase tudo passa pela cultura afro e pela miscigenação e pluralidade cultural (P1)” Nesta, importante, declaração vale destacar o prefixo afro, que do ponto de vista sócio político pode representar negros e brancos, num contexto distanciado da causa negra, conforme nos alerta Cuti. Para além da semântica do termo, percebe-se que o entrevistado(a) tangenciou a resposta colocando-a de forma generalizada, o que nos permite inferir de que ele(a) pode trabalhar seguindo o percurso da sua disciplina, entretanto, sem destacar o contexto da Lei 10.639/03, já que quase tudo faz parte do currículo. Para outro entrevistado sua disciplina pode dar muitas contribuições, tais como: “buscar momentos da história para nos levar a entender o porquê das lutas das diferenças dos conflitos das desigualdades de classe de gênero de poder de conhecimento etc...”[...], Ainda segundo este mesmo entrevistado:

[...] de várias formas isso pode ocorrer por exemplo nossa cidadania aconteceu tardiamente devido ao trabalho escravo pois o Brasil foi um dos últimos países a por fim no trabalho escravo impedindo os negros de estudarem e de ter sua terra e seu meio de sobrevivência. Enfim há várias formas de contribuir para esses ensinamentos em questões. (P2)”

Como podemos observar neste trecho, ao realizar esta discussão no ambiente de sala de aula o docente está contribuindo para a compreensão e a justificativa das ações afirmativas como política pública de combate às desigualdades entre negros e não negros.

O questionário, conforme dito anteriormente, foi submetido via online, não sendo, portanto, possível identificar com precisão os autores das respostas, ainda que estejam dentro de um grupo pequeno de respondentes, (dos 43 professores, 9 responderam ao questionário) mas frente às respostas podemos deduzir a que componente curricular pertence, observe que este(a) pesquisado(a) diz que a disciplina dele(a) pode contribuir com a: “Visão biológica da formação das raças! (P3)”. Esta concepção nos desafia a fazer algumas reflexões acerca da “formação das raças” e de como a Biologia lida com este termo (raça), na atualidade. O Prof. Dr. Kabengele Munanga, do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, em palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 05/11/03, chamou atenção para o uso indevido e equivocado do termo “raça”, na tentativa de classificar as diferentes populações existentes no mundo, na ordem dos 6 bilhões de pessoas, com as mais diferentes características. Para (MUNANGA, 2003 p. 6) “o conceito de

raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico”. Ainda para o mesmo estudioso o conceito de “raça”: É [...] carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 6).

Segundo o mesmo pesquisador, etimologicamente, “raça tem origem no italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”, usado inicialmente na área das Ciências Naturais, especificamente, pela Zoologia e a Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Para Munanga:

Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada. (MUNANGA, 2003, p1)

Ao lançarmos um olhar sobre a teoria verificamos que estudos realizados no século XVIII, ainda subsidiam práticas no século XXI, frente a esta constatação entendemos que o trabalho de formação dos nossos professores não pode ser posto como opção, tem que fazer parte da carga horária obrigatória destes profissionais. Porque:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. (MUNANGA, 2003,p 5)

Observe que o conteúdo doutrinário da raciologia foi capaz de atravessar o século XX, e chegar ao XXI, com muita força, tanto que continua sustentando discurso que visa legitimar a dominação racial em detrimento da variabilidade humana. Esta prática não se resume ao ambiente escolar, ela permeia a formação básica, a graduação e a prática de professores que estão atuando na formação de novos professores e novos profissionais das mais diferentes áreas. Este se configura num dado preocupante. Evitar a utilização do termo “raça” pode ser uma contribuição significativa para a implementação da Lei 10.639/03, já que “[...] Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, [...]. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico”. [...] (MUNANGA, 2003, p 6) Desta forma podemos deduzir que: [...] “É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares”. (MUNANGA, 2003,p 6)

Continuando o percurso das respostas, há professor que entende que: “Mostrar um outro olhar descolonização, tarefa árdua e longa...(P4)”, seja a contribuição possível a ser



dada por sua disciplina. Outro destaca que sua disciplina pode dar toda contribuição, [...] “pois expressa a sensibilidade de uma cultura que nos formou (P5).”

Para (FONSECA, 2012, p96), “O desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, também presentes e direcionando os assuntos educacionais”. Ao analisar esta resposta - “Buscando dados estatísticos durante a história. (P6)” – podemos aventar hipóteses que vão desde a constatação de que o docente não tenha conhecimento acerca da “matemática africana”, tão pouco da “etnomatemática”, ou ainda, as considera menores, desprezíveis, insignificante para a manutenção da estrutura de poder. Já que:

[...] a história, ainda, é uma ciência estruturada para ser a dos conquistadores, dos homens, dos brancos, dos cristãos e das sociedades detentoras de poder. Assim, não estudamos a África, mas a Europa e a América anglo-saxã, ou seja, a história daqueles que possuem o poder e a possibilidade de difundir seus conhecimentos através da escrita, colecionando documentos, registros e fazendo seus monumentos e estátuas (LE GOFF, 1990. In FONSECA, 2012, p96 ).

Nesta perspectiva pode-se considerar que a opção do trabalho com a matemática em sala de aula visando atender ao que propõe a Lei 10.639/03, com foco em estatística atende apenas à manutenção da estrutura de poder, especialmente, se o principal recurso pedagógico utilizado for o livro didático. Escrito, portanto, levando em consideração apenas uma versão da história: a do colonizador.

O renomado escritor Machado de Assis, - apontado como sendo uma forma de contribuição da disciplina, no enfrentamento do racismo em sala de aula - ao contrário do que se propagam nos bancos escolares, não é um negro representativo da causa, já que nunca trouxe à tona, em sua escrita, sua condição de “mestiço, neto de escravos. Mais significativos que ele podemos citar: Luiz Gama, Luiz Cuti, Conceição Evaristo, Lima Barreto, Cruz e Sousa, Carolina Maria de Jesus e muitos outros. É claro que do ponto de vista do trabalho com literatura em sala de aula Machado de Assis pode ser uma importante etapa, mas não podemos tê-lo como sujeito representante do movimento negro, devemos sim alertar os estudantes que este se esforçou sim para ficar o mais distante possível da sua condição de negro e fazer a crítica apontando que este é nosso autor mais canônico, ícone do status quo dominante.

Ainda no contexto da questão sobre as contribuições que as disciplinas podem dar para a implementação da Lei em estudo, recebemos respostas, como: “Colocando exercícios com uma abordagem sobre a situação dos negros (P8)”, e ainda “A parte de artes completa o contexto histórico (P9).” Esta última nos chama atenção porque à arte não cabe papel

coadjuvante no processo de implementação da propositura da Lei. A esta o legislador reservou posição de destaque quando diz que: § 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 Brasileira. (BRASIL, 2003). Frente ao exposto não cabe relegar a segundo plano a importância deste componente curricular, não se trata de complemento, portanto.

Pode-se verificar pelos relatos que todos componentes têm uma contribuição a dar, ainda que seja numa ação de planejamento individual, aparentando não ser dentro de espectro conceitual do currículo, conforme menciona a letra da Lei. Pela análise das informações, aqui coletadas, contribuir ou não, depende exclusivamente de decisão do docente.

#### **4 – Considerações finais**

Para finalizar faz-se necessário explicar que esta pesquisa buscou realizar um estudo de caso que, grosso modo, significa debruçar-se sobre uma realidade específica para observar sua reação quando estimulada a refletir sobre o cotidiano e a prática escolar, no nosso caso foi estudar e compreender a relação entre “Teoria e prática no ensino de literatura e cultura negra na escola”, frente ao que orienta a Lei 10.639/03. Desta forma traçamos alguns objetivos a serem alcançados a fim de aquilatar as perguntas geradoras da pesquisa, quais sejam: verificar o percurso de leitura dos professores, compreender as práticas de ensino destes mesmos professores ao abordarem a literatura negra. Além de buscar entender os pontos que facilitam e/ou dificultam a execução do que determina a legislação.

Constatamos, através dos resultados da pesquisa que os métodos utilizados pelos professores estão associados a uma relação de comprometimento pessoal com a temática, não registramos práticas contínuas e sistemáticas no cotidiano. Notamos que a escola básica e a Universidade estão em dívida com a formação dos nossos formadores, em se tratando de técnicas e leitura, visto que os resultados sobre a prática de leitura dos nossos pesquisados não apresentaram consistência. Quanto à questão do trabalho com a temática no ambiente escolar, os dados apontaram que a falta de participação do professor nas decisões da Secretaria de Educação, na definição do que fazer durante o ano, é uma causa a ser considerada, o docente se sente fora do debate.

Sobre a adjetivação da literatura, de modo geral, parece ser um desafio para os professores, não consta como recorrente no repertório de respostas do grupo pesquisado,

surge conceituado, de forma desconexa entre dizer o que é e o que aborda e sua importância para a cultura negro brasileira.

Foram duas as questões geradoras deste estudo: a) a promulgação da Lei em si é sinônimo de direito garantido para o ensino da Literatura e da Cultura afro-brasileira? Consideramos que não, faz-se necessário um trabalho maior de evidência da importância do povo negro para o desenvolvimento econômico do país; b) que estratégias os atores, legalmente, constituídos utilizam para o desenvolvimento do currículo visando ao cumprimento da Lei? Nesta questão identificamos que as pessoas imbuídas para essa missão não se empenham, como deveriam porque se apoiam em decisões pessoais para não enfrentar o debate que envolve colegas de trabalho, alunos, país e a própria Secretaria de Educação, visto que esta não cria nem espaços de diálogos, nem de formação contínua, apontam os dados. Nossa hipótese era de que a promulgação da Lei não dava conta de conscientizar os indivíduos responsáveis por mediar as ações e que as estratégias usadas são no sentido de burlar a Lei e continuar no modelo de exclusão, historicamente, estabelecido pelos escravistas brasileiros. Esta hipótese se confirma, em parte, considerando que o escopo deste trabalho não comporta elementos suficientes para sustentar, na sua totalidade. É importante destacar que o professor é apenas um elo desta corrente, tem outros que o antecedem – no caso os gestores – e outros posteriores, representados pelos alunos e pais de alunos, ou seja, o professor tem uma participação significativa, mas não é o único.

Frente aos dados da pesquisa compreendemos que seja de extrema importância iniciar o trabalho, considerando algumas frentes: a) elaborar o projeto político pedagógico da escola, sem perder de vista o público-alvo a ser atendido, articulando o que já está previsto no currículo com projetos pontuais durante o ano letivo; b) traçar um plano de formação contínua de professores, visando distorcer alguns equívocos notados nos resultados da pesquisa, como: visão biológica da formação das raças, trabalhar a temática da lei, apenas do ponto de vista estatístico; a arte apenas como complemento histórico, Machado de Assis como representante do movimento negro; c) no plano individual propomos a busca por uma formação pessoal, voltada para a identificação e reconhecimento da própria descendência étnica. Você que nos ler agora, se considera afro - brasileiro, indígena, negro, preto, branco? Ser afro é sinônimo de preto? Para além destas propostas de ações locais é preciso acionar a Secretaria de Educação para implementar a política pública de formação de professor de fato, não simulacro de hoje, em que o professor tem que trabalhar em três horários diferentes, obrigado pela própria SEE e depois oferece curso, mas não pode ser no horário de trabalho.

## Referências

BRASIL. **Lei n.o 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÈ. Regina - **O perfil dos autores brasileiros**. Entrevista Jornal Zero Hora - 24/02/2013. Por Fábio Prikkladnicki. Disponível em: <http://migre.me/sFSTq>

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917- 1945/** Jerry Dávila; tradução Claudia Sant’Ana Martins – São Paulo: Editora UNESP, 2006. 400P.: II.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34 (Cadernos de Formação, 1).

FONSECA, Dagoberto José. **A História, o africano e o afro-brasileiro**. In Universidade Estadual Paulista[UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores; didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. V. 8. Bloco 2, p 92-107. 216p. (Curso de Pedagogia) ISBN 978-85-7983-245-1 Disponível em [HTTPS://goo.gl/xWgqtP](https://goo.gl/xWgqtP). acesso em 04/07/2018.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LAJOLO, Marisa. O que é Literatura?. 10 ed. - São Paulo: Brasiliense. 1989, 98p

PALMA FILHO, J. C. **Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação Brasileira no Império**. PALMA FILHO, J. C. (organizador) *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **A educação pública antes da independência**. PALMA FILHO, J. C. (organizador) *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário encaminhado aos professores(as)

- 1) Qual é a área da sua formação?
- 2) Em qual faixa etária você se encontra?
- 3) Há quanto tempo leciona na rede pública?
- 4) Na sua graduação os professores abordaram a temática da cultura afro-brasileira? Se positivo, comente em que circunstância isso aconteceu.
- 5) Você conhece a Lei 10639/03 que altera a Lei 9394/96, tornando obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, no ensino básico?
- 6) Todos nós, em um dado momento, tivemos contato com a literatura, seja no período da escola, seja no período pós escola e para outros, durante a escola. Considerando este percurso, cite autores e temas que já leu. Conte nos sua história de leitura.
- 7) Como você aborda a cultura negra nas suas aulas, considerando a lei 10.639?
- 8) Na sua opinião o que dificulta o trabalho com a temática da Lei 10.639/03, no âmbito escolar?
- 9) Defina, de acordo com seus conhecimentos, os termos: literatura negra brasileira, literatura afro-brasileira, literatura Africana e Literatura brasileira e/ou portuguesa.
- 10) Qual(is) as contribuições que sua disciplina pode dar para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola?