

Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva

Formation of teachers according to Afro-Brazilian History and Culture: new tendency, new challenges to a reflexive practice

Cléa Maria da Silva FERREIRA

RESUMO

A implementação da Lei 10.639/03, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, além de representar uma ação afirmativa de mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores. A situação ganha contornos mais delicados por se tratar de questões raciais. O mito da democracia racial que impera no Brasil há muitos anos precisa ser desfeito e caberá a estes profissionais essa difícil tarefa.

Esta pesquisa situa-se na problemática da formação continuada de professores à luz da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, numa perspectiva de reflexão sobre seu papel na formação de professores reflexivos, e na instrumentalização destes para a construção do conhecimento prático capaz de tratar de forma pedagogicamente adequada às questões raciais no espaço escolar.

Palavras-chave: formação de professores, história e cultura afro-brasileira e africana, prática reflexiva, transposição didática.

ABSTRACT

The implementation of the Law 10.639/03, that institutes the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture at schools, besides representing a very important affirmative action also to call attention to a hardly question discussed with focus in the quality of teaching inside Brazilian schools: the formations of teachers. The situation gets more complicated design in order to treat about racial questions. The myth of racial democracy that empires in Brazil, during years, needs to be undone and this deconstruction is a difficult task for those professionals.

This research leads with the problematic of the permanent formation of teachers in the perspective of teaching Afro-Brazilian and African History and Culture. This way, we reflect about the function of this thematic

in the formation of reflexive teachers and in the preparation of them to the construction of practical knowledge. A kind of knowledge that ought to be adequate to treat pedagogically the racial questions in the scholar space.

Index Terms: afro-brazilian and african history and culture, didactic transposition, formation of teachers, reflexive practice.

RÉSUMÉ

La mise en œuvre de la loi 10639/03 instituant l'enseignement de l'histoire et la culture afro-brésilienne et africaine dans les écoles brésiliennes, cela représente une action positive du plus haut niveau. Cette loi a également mis en place une question qui a longtemps fait partie des discussions par rapport à la qualité de l'enseignement dans les écoles brésiliennes: "la formation des enseignants". Le mythe de la démocratie raciale qui existe au Brésil depuis longtemps, restera à la charge de nos enseignants, une lourde tâche pour eux.

Cette recherche se situe dans le cadre de la formation continue des enseignants autour du thème histoire et culture afro-brésilienne et africaine. Elle a pour rôle d'agir dans la formation des enseignants et dans l'instrumentalisation de ceux-la, dont le but est de construire une pédagogie appropriée concernant les questions raciales à l'école.

Mots clés: histoire et culture afro-brésilienne et de l'Afrique, La formation des enseignants, la pratique réflexive, la transposition didactique.

Introdução

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de ser re-traduzida tendo em vista a acelerada transformação que afeta a sociedade, a educação e a escola. Temos, portanto, observado a efervescência de estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica de professores. Em face de tais estudos e discussões, novos cenários de formação docente estão sendo propostos. Notadamente, no caso do Brasil, as transformações indicam que os processos formativos devem considerar a singularidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o ofício profissional docente está a requerer neste milênio.

De modo singular as investigações em torno da formação profissional docente têm desconstruído certezas e, principalmente, vêm revelando diferentes possibilidades de estudos e de pesquisas, pois, na medida em que questionam a formação meramente técnica, indicam novos paradigmas de formação assentados na compreensão de que o processo formativo por si só não assegura a efetiva preparação profissional do professor.

A proposta deste trabalho é oferecer subsídios à compreensão de alguns desafios que se apresentam à formação de professores a luz da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os pressupostos da lei, que visam promover a equidade social através da formação de uma nova consciência sobre as matrizes étnicas e culturais do Brasil, antecipam a importância da formação dos professores, como uma das formas de garantia de sua operacionalização.

A Lei 10.639/03¹ — que altera a Lei 9.394/96 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 N.º. 1/04 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais — vem exigindo modalidades de formação para educadores, tanto para repertório informativo específico como para formação de excelência na matéria, conforme almeja a regulamentação.

A implementação da lei nas escolas, além de representar uma ação afirmativa de mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores. A situação ganha contornos mais delicados por se tratar de questões raciais. O mito da democracia racial que impera no Brasil há muitos anos precisa ser desfeito e caberá a estes profissionais essa difícil tarefa.

¹ A Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que incluiu o Ensino da História e Cultura Indígena.

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.

1 Um quadro preliminar da formação de professores com base na Lei 10.639/03 em São Paulo

São Paulo é tida como uma cidade multicultural e com tendências ao pioneirismo no Brasil. Além disso, abriga os maiores centros de produção intelectual do país, representadas pelas universidades estaduais, que contrariamente aos demais estados do país, têm mais representatividade que as instituições federais.

Contudo, sem destoar do restante do país e preservando sua matriz “européia”, as temáticas que versam sobre grupos minoritários, principalmente os negros, não se fazem presente no cotidiano das salas de aula, preponderantemente nas instituições de ensino da Educação Básica. Esta situação nos remete a um problema que é comum, e que surgiu em consequência da formação deficitária, quando não inexistente, dos professores que atuam nesta modalidade de ensino.

No município de São Paulo sabe-se que em relação à formação continuada algumas iniciativas têm sido tomadas, apesar de tímidas e isoladas. A Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio de suas coordenadorias regionais tem promovido cursos cujo objetivo principal é instrumentalizar os professores da rede a tratarem de forma pedagogicamente adequada as questões raciais dentro da sala de aula. No entanto, os professores não recebem muito apoio para freqüentar os cursos,

pois eles são opcionais e as escolas não são obrigadas a liberar os professores que se habilitam a fazê-los.

Já no tocante à formação inicial, realizada pelos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, porém, desde a promulgação da lei em 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização. O que se percebe é certo descaso das instituições na construção de um projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores — sendo que muitos alunos dos cursos de pedagogia já atuam em salas de aula — para a inclusão da História e Cultura do Negro no currículo da escola. Isto necessitaria um processo de mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizassem e difundissem os conhecimentos oriundos da matriz cultural negro-africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula.

É compreensível que a prioridade seja dada inicialmente aos profissionais que já estão dentro das escolas. Mas na medida em que não se procura fazer paralelamente à formação continuada a formação dos futuros professores dentro dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, se empurra o problema para adiante. O profissional se inicia no mercado de trabalho sem um conhecimento necessário mas depois ele retorna para a faculdade — através formação continuada — implicando num gasto duplo para o governo, no caso de instituições públicas.

Existem vários artigos, livros e pesquisas que discutem a formação de professores (CATANI, 1997; BRZEZINSKI, 1996; BUENO; CATANI; SOUSA, 1998; PIMENTA, 1995; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002), mas muito pouco no que se refere à articulação desta com a Cultura e História Negra e Africana. Isto se deve ao fato de que cursos desta natureza ainda são incipientes no quadro educacional brasileiro e só passaram a ter relevância no momento em que obtiveram o *status* de obrigatórios,

instituído pela Resolução nº 01/04 do CNE, que exige a inclusão da temática tanto na formação inicial como na formação continuada de professores.

As reformas educativas muitas vezes consideram que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores. Na reestruturação educativa de vários países, os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para transformação da escola e dos sistemas escolares. Requer-se deles que sejam mais bem preparados para lidar com novas exigências curriculares, especialmente pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho.

Como reafirmam Melo e Rego (2002),

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Conseqüentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam à correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente.

Todos 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. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Apesar dessas afirmações, o que de fato se vê é 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 se modificarem para estar em consonância com as demandas sociais.

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 (GIROUX, 1986; APPLE, 1982; 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.

De acordo com Silva (1990)

[...] um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas permeado por compromissos e imbuído de intencionalidade.

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 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.

2 O professor reflexivo e suas possíveis contribuições

As questões acima levantadas levam-nos à assunção da importância da reflexão, sobre a dimensão cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito do campo da formação de professores e, principalmente, ao tema professores reflexivos e construção do conhecimento prático, baseado em autores como Chevallard (1991), Schön (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Freire e Shor (1997) entre outros.

O conceito de “prático-reflexivo” reconhece o valor da experiência, partindo do princípio que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. O mesmo conceito reconhece que nesta situação, o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias. (ZABALZA, 1994).

Contribuindo com as discussões em torno da questão, Pimenta e Ghedin (2005) faz, inicialmente, uma recomendação para que se repense o emprego da terminologia professor reflexivo, referindo-se aos riscos de esvaziamento da terminologia nas discussões acerca da prática didático-pedagógica. Argumenta que a transformação crítica e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, reconhece que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. Em sua análise, considera que o professor desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no transcurso de suas ações. Observa que, caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o professor é

motivado a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados. Nesse sentido, realça que o profissional:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. “Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória” (CONTRERAS, 2002)

A valorização da reflexão do professor sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto prático-reflexivo constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos, um dos diferenciais da docência como profissão.

A formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas por meio de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional. Ao refletir sobre a sua ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças. Esta ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intuição, emoção e paixão, sustentadas pela sensibilidade para identificar situações novas e originais (ZEICHNER, 1993).

Schön (1992), um dos autores atuais mais entusiasmados pela difusão do conceito de reflexão na ação, destaca uma característica importante do ensino: uma profissão em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído em contato com a prática. Segundo ele, a cada momento, a cada situação

vivenciada, novos problemas vão se apresentando, fazendo com que o professor mantenha um “diálogo reflexivo” com a realidade. Este diálogo é alimentado por um referencial pedagógico, o qual, mesmo não respondendo de forma absoluta à singularidade de cada situação, serve de ponto de partida para novas compreensões e criações.

A inexistência de um conjunto de regras, capaz de dar conta de todas as situações que ocorrem na sala de aula, estimula o professor à reflexão sobre sua prática. Ao refletir sobre a mesma de forma crítica, analisando e avaliando as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional, à luz de teorias e valores, vai o docente estruturando o pensamento prático. Este, segundo Pérez Gómez (1992), é responsável pela aptidão do professor para mediar, com competência, as diferentes situações que se apresentam no dia-a-dia profissional, fator que merece destaque no tocante ao tratamento de questões raciais.

Em se tratando de cursos de formação que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, espera-se que suas propostas e atividades sejam embasadas numa concepção de formação que priorize o desenvolvimento das habilidades prático-reflexivas do professor. Estas ações visam possibilitar que o docente repense e reconstrua seus saberes, articulando a competência acadêmica com a competência pedagógica, e os traduza pragmaticamente para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais de sala de aula. As idéias de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo se impõem neste cenário como proposta de reabilitação da aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação.

Outro aspecto de relevância é levantado por Zeichner (apud PIMENTA; GHEDIN, 2005) na medida em que destaca que a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, para que os professores se apoiem e estimulem mutuamente.

Além do que, como salienta Contreras (2002), a prática destes precisa ser analisada, levando-se em consideração a pluralidade de saberes da sociedade, bem como as suas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, onde se inserem as questões raciais.

Nessa direção, muitos problemas começam a se apresentar para a operacionalização das políticas, e o principal deles é a ausência da participação dos docentes na sua elaboração, conseqüência da falta de reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas, o que se configura como requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças (PIMENTA; GHEDIN, 2005). Além disso, cabe pensar nas condições objetivas de trabalho destes profissionais, o que significa, a grosso modo, que a formação de professores nos remete a reflexões importantes sobre diversos elementos que incidem sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tais como: saberes, autonomia e construção da profissionalidade.

A discussão em relação à profissionalidade docente é considerada, na atualidade, como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenômeno traz a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar na profissionalidade na perspectiva da docência implica reconhecê-la como conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

A profissionalização depende, entre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Tudo isto constitui grande parte de sua atividade, bem como reflete sua prática educativa distanciada do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino.

Acredito na possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes crítico-reflexivas, mas compreendo que tais práticas podem, eventualmente,

ter obstáculos. Cabe reconhecer, inclusive, as limitações e dificuldades da instituição escola e do professor para colocar em ação a prática reflexiva. Entretanto, é possível afirmar que o professor ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional. Refletir, além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, conduz o profissional professor a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados.

Ademais, alguns aspectos relevantes devem ser levantados: o primeiro refere-se à dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo. Acredito que a reflexão implica em atividade coletiva, na sistematicidade e na crítica.

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos(as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2003).

As potencialidades da reflexão devem funcionar como ponto de partida para que o professor reconstrua seus questionamentos, suas intervenções pedagógicas e seus conhecimentos profissionais, constituindo-se em um investigador, um sujeito que produz saberes originais e peculiares ao seu ofício, por isso deve ser ressaltada a importância das interações entre os pares no desenvolvimento da autonomia docente e no estabelecimento do professor como um sujeito do conhecimento.

Para finalizar, sustento que é necessário e imprescindível constituir, como prática habitual na escola, a reflexão crítica e contínua “na” e “sobre” a prática. Neste ponto, reforço, mais uma vez, que a prática reflexiva pode

representar possibilidade para uma ação docente contextualizada, se levarmos em conta que no processo reflexivo, por um lado, é preciso considerar a atividade de ensino como determinada por fatores de natureza social, política e econômica. É necessário que haja questionamentos quanto ao tipo de reflexão realizada pelos professores, na perspectiva de se extrapolar questões e problemas imediatos da sala de aula, considerando o ato de ensinar em suas relações com o contexto social, extremamente necessária ao tratamento das questões raciais a que me refiro.

3 A Lei 11.645/08: uma nova demanda de uma antiga questão

Passados três anos da publicação da Lei 10.639/03, o Governo Federal sancionou a Lei 11.645/08 que veio ampliá-la para abranger o ensino da história e da cultura indígena. Tal ação vem coroar uma série de políticas públicas que têm como objetivo principal corrigir ou minimizar equívocos históricos que a sociedade difundiu e a escola se encarregou de “perpetuar”, desrespeitando as diversas matrizes culturais que compõem o povo brasileiro. Dada a pluralidade das matrizes étnicas que contribuíram para a formação do país, não é possível se falar em cultura brasileira. O correto é tratar das “culturas brasileiras”, como as palavras de Darcy Ribeiro (1995) ratificam, na medida em que define a formação do nosso povo como o resultado

[...] da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.

[...] A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos.

Conforme salienta Fernandes (2005)

Apesar da influência marcante da cultura de matriz européia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígena e africana. Muito pelo contrário, o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da

pluralidade cultural de índios e negros. No entanto, o modelo de organização implantado pelos portugueses também se fez presente no campo da educação e da cultura.

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços.

A história das instituições educacionais em nosso país atesta a preponderância da cultura europeia e branca, escamoteando dessa maneira as contribuições dos povos negros e indígenas no processo de construção da história do país. São justamente estes equívocos que a Lei 11.645/08 visa corrigir, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura destes povos, como forma de valorizar e difundir suas contribuições no processo histórico brasileiro, desmistificando a imagem negativa e folclorizada que se cristalizou no imaginário popular.

O maior agravante é o fato de o Brasil ser pródigo em leis que se transformam em “letra morta”. A situação se torna mais preocupante quando se trata de temática tão “problemática”. Vivíamos sob a égide da democracia racial e são muitos os que concordavam com os nossos currículos, livros e procedimentos didáticos racializados e eurocêntricos. Em função disso, a temática sobre afro-brasileiros — e agora também indígenas — 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 História e Cultura Afro-Brasileira quando não invisibilizada tem sido folclorizada e estereotipada nos conteúdos didáticos, bem como as contribuições dos povos indígenas. 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 fosse tão arraigada essa dificuldade, não seria necessária a implementação de uma lei para transversalizar a formação escolar de nossas crianças e adolescentes com referenciais históricos, simbólicos, estéticos mais diversificados e coerentes com sua vivência.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (2003). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez.

BRZEZINSKI, I. (1996). **Pedagoga, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (1998). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora.

CATANI, D. B. (Org.) (1997). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura.

CHEVALLARD, Y. (1991). **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage.

CONTRERAS, J. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

FERNANDES, J. R. O. (2005). **Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez.

FREIRE, P.; SHOR, I. (1997). **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIROUX H. (1986). **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes.

LIBÂNEO, J. C. (2003). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez.

MUNANGA, K. **Lei 10.639/03**: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reporter-social.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 13 ago. 2005.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (2002). **A prática reflexiva no ofício de professores: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIMENTA, S. G. (1995). **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.) (2005). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D. A. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós.

SILVA, T. M. N. (1990). **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU.

ZABALZA, M. A. (1994). **Diários de aula**. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. M. A. (1993). **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA.

AUTORA

Cléa Maria da Silva FERREIRA

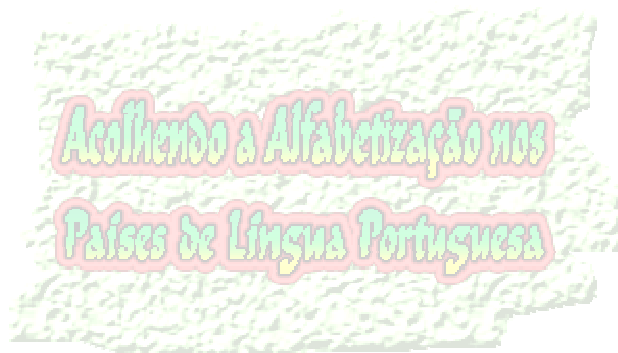
Mestranda da Faculdade de Educação da USP.

E-mail: clea@usp.br

Recebido em setembro de 2007, aprovado em outubro de 2007.

Como citar este artigo:

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva.** Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.



Sede da Edição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP – Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

Parceria: Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Setembro de 2008 – fevereiro de 2009 – Ano III – Nº. 005