

## RETRATOS DA CULTURA: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES

Vinícius Dos Santos<sup>1</sup>

Leila Dupret<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa pretende deflagrar os processos de aprender relacionados à história e à cultura afrobrasileira no primeiro segmento do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), a partir de investigações realizadas no âmbito da formação média de professores (antigo curso Normal) do Instituto de Educação Rangel Pestana, localizado na cidade de Nova Iguaçu (Baixada Fluminense). Não há hipótese preliminar, mas pretende-se observar todas as modalidades do currículo desta instituição, a apreensão e a assimilação das temáticas vinculadas às africanidades e a ampliação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03.

**Palavras-chave:** cultura afrobrasileira, aprendizado, formação docente.

O presente artigo é um desdobramento de pesquisa científica homônima, vinculada ao Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO/NEABi/UFRRJ), sobre o currículo escolar dos ensinos fundamental e médio das instituições públicas e privadas após a publicação da lei nº 10.639/03 e sobre como as práticas pedagógicas estão atravessadas pelas contribuições afrobrasileiras para a cultura nacional. Em resumo, pretende-se apreender e compreender o processo de aprendizado a partir da investigação qualitativa com formandos do curso médio de formação de professores (antigo Normal) do Instituto de Educação Rangel Pestana, localizado na cidade de Nova Iguaçu (Baixada Fluminense).

### Considerações sobre currículo e a lei nº 10.639/03

Utilizando a publicação *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2002), de Thomaz Tadeu da Silva, pretende-se também revelar os porquês da escolha de determinados conteúdos e conhecimentos em detrimento de outros (neste caso específico, os saberes determinados pela lei nº 10.639/03), visto que a obra citada aborda as principais teorias do currículo desde a sua gênese até o surgimento das teorias

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia. [vinicius.nig@gmail.com](mailto:vinicius.nig@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutora em Psicologia Social e professora adjunta do IM/UFRRJ. [leiladupret@ufrj.br](mailto:leiladupret@ufrj.br).



pós-críticas e como a escolha do currículo escolar interfere na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos.

Segundo Silva (2002), para a teoria tradicional, apresentada por Bobbit, o currículo deveria promover nas instituições de ensino as mesmas concepções existentes nas empresas: organização, produtividade, eficiência e desenvolvimento. Isto transformaria o ensino em ferramenta moldante, tanto dos sujeitos quanto da sociedade, e funcionaria para a manutenção do *status quo*, tendo como característica o tecnicismo. Esta visão formatadora justifica-se pela sociedade na qual surgiram essas teorizações, num mundo pós revolução industrial. A partir da década de 1960, analisando a realidade social e as consequentes desigualdades geradas pelas relações estimuladas pelo sistema capitalista, muitos estudiosos dos campos da sociologia, da filosofia e da educação passaram a questionar o currículo, considerando-o um instrumento de fomento às desigualdades. Neste sentido, Althusser passa a descrever as escolas como aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, ferramentas das quais o Estado se utiliza para gerir e definir os rumos tomados pela sociedade e para disseminar a ideologia dominante, especificamente a ideologia dos detentores dos meios de produção. Outros dois pesquisadores, Bowles e Gintis, apresentam o currículo baseado nas vivências e nas relações postas pela sociedade, juntamente com Bourdieu, que mostra o conceito de “capital cultural”, onde a cultura dominante introjeta seus valores a partir do currículo escolar.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (Silva, 2002, p. 35).

Mais adiante, Silva (2002) aborda a visão crítica de currículo e apresenta seu principal defensor, Michael Apple, o qual afirma que o currículo não é neutro e tampouco desinteressado. Sendo assim, os saberes materializados no currículo são saberes particulares, afirmando que o *status quo* e a reprodução da ideologia não se dá de forma tranquila, mas incita a contestação e a resistência.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido,

por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre. (Gadotti, 1989, p. 53).

Ainda em Silva (*idem*), Giroux diz categoricamente que o currículo inculca valores e sócio-culturais e constrói significados. Ainda nesta visão crítica do currículo, Paulo Freire questiona a “educação bancária”, isto é, a educação que deposita conhecimentos, conteúdos, saberes e valores já determinados previamente. Estas abordagens sobre o currículo revelam que este é concebido como construção social, considerando as questões sociais, históricas, culturais e econômicas.

Sendo assim, é possível analisar os currículos das instituições escolares a partir das concepções apresentadas sobre currículo, observando o proposto na lei nº 10.639/03 e as outras legislações educacionais vigentes, além, obviamente, do que trata a Constituição Federal de 1988.

A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera/complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Esta legislação – juntamente com a resolução nº 1/04, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais – exige cada vez mais a atualização dos sujeitos para docência nas temáticas afrobrasileiras. A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, é incisiva em seu artigo 3º ao tratar do aprofundamento teórico-metodológico dos docentes:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Diante da obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afrobrasileira, houve a necessidade de reformular os currículos escolares, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o último ano do ensino médio; além disso, foi preciso também (re)estruturar os materiais didáticos e paradidáticos e atualizar os profissionais da educação. Contudo, apesar do alto investimento financeiro na formação continuada dos professores, as iniciativas de atualização não dão conta de inserir na práxis pedagógica a totalidade das contribuições africanas para a construção da cultura e da identidade genuinamente brasileiras.

Neste sentido, os professores que concluíram seus cursos de formação, sejam em nível médio ou superior, antes da edição das leis supracitadas e que, por conseguinte não tiveram contato com o aprendizado sobre a África, sua história e cultura, e sobre a constituição do negro africano e o papel do negro na formação da cultura e da sociedade brasileira são um problema para a legislação atual, segundo Munanga (2008) <sup>3</sup>.

### **Métodos e justificativa.**

O principal objetivo vislumbrado pela pesquisa é deflagrar o processo de aprender, no primeiro segmento do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), das temáticas relacionadas às africanidades e sua contribuição para a construção da cultura nacional, a partir da investigação com estudantes do curso de formação de professores em nível médio do Instituto de Educação Rangel Pestana, em Nova Iguaçu (Baixada Fluminense). Numa visualização um pouco menos densa, pode-se encontrar alguns outros objetivos, como: (i) Revelar como algumas práticas cotidianas estão diretamente vinculadas à cultura africana e como a cultura brasileira está baseada também nas africanidades; (ii) Utilizar a fotografia como recurso auxiliar a coleta de dados na pesquisa; (iii) Investigar as modalidades de currículo do I.E.R.P. sobre africanidades.

Em todo o Brasil, algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no âmbito da lei nº 10.639/03, analisando desde o currículo das instituições de ensino até a utilização dos

---

<sup>3</sup> MUNANGA, K. *Lei 10639/03: depoimento*. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 10/02/2010.

livros didáticos. Entretanto, o currículo de formação dos docentes é pouco explorado, tendo como referenciais os cursos médios e pós-médios e a lei citada; e considerando as séries em que os egressos do curso de formação de professores de nível médio atuarão, percebe-se a fragilidade e a precariedade dos currículos de formação de educadores. A pesquisa e a extensão não existem nas instituições de ensino médio, nem mesmo para a formação docente. Segundo Oliveira (In Muller e Paixão : 2006 : p. 140),

...a formação de profissionais da educação deverá garantir não somente uma atuação em que os objetivos previamente determinados sejam alcançados, mas também uma formação como pesquisador. Neste sentido, é preciso que os níveis de produção de conhecimento sejam do domínio dos formandos, os quais deverão atuar em coerência com os mesmos.

A preocupação com a composição curricular das instituições de formação média de professores e a análise de seu material é extremamente importante para investigar o ensino para a atuação nas classes iniciais, mas não corresponde à totalidade do que se chama “formação docente”. A formação dos professores perpassa todos os níveis de formação dos sujeitos, considerando sua complexidade, sua história, o meio sócio-cultural em que estão inseridos, suas emoções etc. Logo, esta pesquisa investiga os sujeitos como seres psicossociais, a partir do estudos dos instrumentos psicológicos, e a relação da sua constituição como indivíduo com a aplicação da lei nº 10.639/03.

No meio acadêmico-científico não se trata de pesquisar algo totalmente novo ou algum campo jamais explorado, mas de estender a investigação à formação dos sujeitos educadores como seres dotados de todo contexto de vida. É extrair o micro do macro através da pesquisa mais aprofundada que considere as relações estabelecidas ao longo da vida de cada estudante como interferente em sua composição docente.

A pesquisa é estruturada em duas etapas: (i) apresenta-se uma fotografia que traga, de alguma forma, a expressão da cultura afrobrasileira, quando é observada a reação do entrevistado, anotando suas considerações sobre a imagem; e (ii) é aplicada a seguinte questão deflagradora apresentada na página anterior: “*A partir das fotografias e da sua própria vivência, que importância você vê na cultura afrobrasileira para a Educação?*”. Para Vygotsky (apud Dupret In Souza e Oliveira, 2007, p. 116), a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica.

No primeiro momento, é investigada a passagem da imagem de mero objeto para instrumento psicológico, ou seja, de que maneira a fotografia interferiu nos

processos psicológicos superiores do indivíduo entrevistado e como esta interferência foi exposta, conforme estudos de Lev Vygotsky (1996).

A segunda parte da pesquisa está focada no campo educacional e na atuação do entrevistado como docente de ensino fundamental, visando a aplicação e a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03, atualizada pela Lei Nº 11.645/08. A partir da observação das respostas, serão construídas as *unidades de sentido* a fim de revelar os conceitos e preconceitos dos futuros educadores em relação à cultura afrobrasileira, desvendando a possível reprodução destes valores em sala de aula.

Tendo caráter qualitativo, a pesquisa baseia-se teórico-metodologicamente em dois autores: Lev Vygotsky (1988) e Fernando Rey (1997). A partir dos fundamentos apresentados por estes, é possível observar o contexto e a configuração do campo de estudos.

Vygotsky influencia a abordagem deste trabalho quando apresenta três princípios: (a) análise de processos e não de objetos, ou seja, buscar a compreensão de toda a dinâmica causal que constitui a formação do sujeito tal qual é apresentado atualmente; (b) eliminação do “comportamento fossilizado” (por parte do pesquisador), sendo uma idéia pré-estabelecida e de origem distante que, devido às repetições, tornou-se mecanizada, automatizada e “invisível” à consciência; e (c) diferenciação entre descrição e explicação, que quer dizer que o pesquisador precisa abordar os dados de maneira a ponderar a menor dinâmica do processo de construção e de constituição.

Quanto à técnica, Rey (1997) destaca o valor do conteúdo apresentado pelas falas dos sujeitos entrevistados e a configuração que é dada pelo investigado. Para Rey, “o emprego das palavras é uma expressão simbólica, que além de mostrar um ou vários sistemas discursivos, significa também a história única de quem fala, o que diferencia as emoções associadas do emprego das palavras, dando lugar ao seu sentido” (1997). Com isso, nas entrevistas é inaceitável a interferência ou mesmo a indução das respostas por meio de perguntas em entrevistas fechadas. Portanto, faz-se necessária a utilização de uma única questão deflagradora, a partir da qual serão coletadas as informações necessárias para a constituição de indicadores que convergem para a construção de unidades de sentido.

A análise de conteúdo é um processo ininterrupto de desenvolvimento de indicadores que se organizam a partir de uma determinada estrutura de sentido para a interpretação, cujo momento parcial conclusivo, em quaisquer etapas de desenvolvimento do processo, o identificamos como unidades de sentido, que são aquelas categorias ou momentos de explicação que integram um conjunto diverso

e até contraditório de indicadores. Os indicadores se definem como aquelas expressões do sujeito estudado que podem dar lugar a uma hipótese ou construção no processo de interpretação e aumentar a sensibilidade do processo para integrar outras informações no curso do conhecimento (Rey apud Dupret In Souza & Oliveira, 2007, p. 117).

Visando evidenciar as perspectivas dos(as) estudantes do curso médio de formação de professores sobre a abordagem das africanidades e suas influências na cultura brasileira, a pesquisa que deu origem a este texto não possui nenhuma hipótese pré-formulada, sendo exploradora/investigativa. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, afastando-se do “comportamento fossilizado” e baseada em estudos e conceitos de Vigotsky (1988/1996) e Rey (1997), considerando as relações entre o social e o individual:

A relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos os espaços: o social e o individual. A ênfase unilateral em um desses pólos é o que tem caracterizado a história dos modelos políticos e econômicos da sociedade ocidental: o individualismo competitivo liberal e neoliberal e o autoritarismo sociologizante dos modelos chamados socialistas. A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual visto não como sujeito “sujeitado”, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais. (Rey, 1997, p. 225)

Quanto aos recursos utilizados, vale salientar que a fotografia é utilizada como auxiliar na pesquisa, tendo em vista os estudos da antropologia da cultura, especificamente a antropologia da imagem, as considerações de Colleir Jr. (1973) a respeito de seu uso em investigações científicas no campo das ciências humanas, acrescida da perspectiva de Barthes (1984) que a entende para além de um mero momento congelado e estático.

### **Referências bibliográficas:**

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: DOU, 21 de dezembro 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afrobrasileira. Brasília: DOU, 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afrobrasileira e indígena. Brasília: DOU, 11 de março de 2008.

COLLIER JR, John. *Antropologia Visual: a fotografia como método de pesquisa*. Iara Ferraz e Solange Martins Couceiro (trad.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

DUPRET, Leila. *Cor, imaginário e educação: revelações dos jovens da Baixada Fluminense*. In: SOUZA, Maria Elena Viana; OLIVEIRA, Iolanda de. (orgs.). *Cadernos PENESB nº 9*. Niterói: Editora da UFF, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). *Educação: Diferenças e Desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MUNANGA. K. *Lei 10639/03: depoimento*. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 10/02/2010.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Raquel Souza Lobo Guzzo (trad.). São Paulo: Thomson, 1997. P. 199-240.

SILVA, Thomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fortes, 1988. P. 67-103.