

# ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DA LEI FEDERAL 10.639/03: AVANÇOS E LACUNAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

**Maria Raimunda Santana Fonte**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. rayfontes50@gmail.com.

(as) da Rede de Ensino municipal de Marabá. Os documentos analisados indicam que as “Formações Continuadas de História” (construídas pelos formadores/as no contexto das formações) podem ser entendidas como um dispositivo de implementação da Lei Federal 10.639/03.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo refletimos sobre os desafios e as lacunas existentes em Marabá (PA), durante o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03, analisados por esta pesquisa, que corresponde a 2003 (ano de aprovação da lei) e 2019 (data de sistematização da proposta Curricular Municipal, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC).

Essas observações são possíveis também, a partir das análises dos documentos/fontes: as Pautas e Relatórios de encontros de formação de professores/as, Rascunho do Histórico de Formação do Município (data provável de construção - 2015) ou orais, as conversas informações e entrevista com os professores/formadores

Um importante ponto que justifica a escolha de abordagem desse artigo, articula Ensino de História, formação de professoras/es e sua relevância na Implementação da Lei Federal nº 10.639/03, a partir de análises de documentos que expõem como ação da Secretaria de Educação/SEMED algumas atividades de formação de professores de História. De acordo com “Relatórios e pautas de formação” essas formações eram voltadas para o cumprimento da Lei Federal 10.639/03, realizadas pela equipe de formadores dos anos finais do Ensino Fundamental.

No primeiro tópico discorreremos sobre “O desafio do Ensino de História e a Implementação da Lei Federal 10.639/03

no Ensino Básico, uma possibilidade para um ensino emancipador/decolonial”; no segundo, a “Formação continuada como política educacional do município de Marabá/PA: Narrativa da Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede” 2019; no terceiro, “A Implementação da Lei Federal 10.639/03 a partir das Formações Continuadas”, bem como, as considerações finais.

## **21 O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 NO ENSINO BÁSICO: UMA POSSIBILIDADE PARA UM ENSINO EMANCIPADOR/DECOLONIAL**

Refletindo sobre minha trajetória profissional, como mulher negra e professora de História, percebo que a busca por formação, seja através de estudo formativo e institucional, a participação em eventos/conferências ou mesmo formando grupos de estudos<sup>1</sup> sempre foi marcante ao longo desses anos de atuação na Educação Básica. Muito provavelmente, por me deparar com as demandas mencionadas por Flávia Caimi (2015), exigindo de mim, como professora, ações efetivas e específicas para o momento vivido. Ainda na defesa da formação do professor de História, me apoio na autora para afirmar que sua relevância se expressa na modificação das novas abordagens adotada pelo professor, como também, sua habilidade em lidar com as novas demandas que cotidianamente insiste, em aparecer.

Nessa jornada, em busca por formação, professoras e professores vivenciam muitas vezes experiências coletivas no intuito de dar conta das questões educacionais. A relevância da formação de professoras/es como “Política Educacional” parece consenso entre muitas/os historiadoras/es. É fato que ela possibilita, entre outras coisas, uma educação de qualidade, com debates e referências atualizadas no âmbito da educação e do saber de referência, em nosso caso, a História. Sendo assim, constitui uma questão pensá-la dentro do contexto de implementação da Lei Federal 10.639/03. Nos últimos anos, muitas autoras e autores têm se debruçado sobre essa questão, que parece se configurar relevante no sentido de contribuir na efetivação da implementação da referida legislação nas práticas de ensino.

Por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades, Negreiros (2017) analisa a formação de professores/as, uma demanda das políticas de educação étnico-racial, que faz parte das reivindicações/ações da lei Federal 10.639/03. A autora constata “os entraves na execução” dessas políticas, especialmente as que visam “formação de professores para

---

1. Mais ou menos em 2010, eu e um grupo de professoras (com formação em História e Pedagogia) preocupadas e com dificuldades em discutir as temáticas referentes ao continente africano, cultura afro-brasileira em sala de aula decidimos organizar reuniões mensalmente para realizar leituras, estudos, discussões e até preparação para possível inserção em pós-graduação voltada para estudos das relações étnico-raciais. Criamos um cronograma de estudos, a participação em congressos/conferência, planejamos uma autocapacitação que nos tornassem aptas a trabalhar essas temáticas na sala de aula, bem como, tornar-se uma equipe de assessoramento a outras/os professores/as.

a educação das relações raciais, história e cultura afro-brasileira e africana” (NEGREIROS, 2017, p. IX), dimensão que nos permite pensar esse aspecto da implementação da lei em Marabá; se as ações da Secretaria de Educação/SEMED perpassam também pela formação de professores/as e gestores/as.

Negreiros (2017) colabora também no debate da Lei Federal 10.639/03 e as políticas de implementação, dado que não foram estabelecidos “os mecanismos de implementação”. “Somente em 2009 foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (NEGREIROS, 2017, p. 05) e que durante esses anos não houve um plano efetivo que pudesse garantir a concretização da mesma, discussão relevante para a compreensão quanto às responsabilidades do Estado, as possíveis consequências dessa negligência nos municípios brasileiros e, evidentemente, no município de Marabá.

No que diz respeito a este município, constitui negligência, por exemplo, a ausência da legislação no PME (2012), especialmente no tópico do Ensino Fundamental II ou mesmos de modo enfático em todo documento. Tendo em vista que este foi construído em 2012, 9 anos após a promulgação da Lei. Verifica-se essa questão na fala do professor/formador E<sup>2</sup>, quando questionado se houve alguma discussão referente a Lei Federal 10.639/03 no evento de planejamento do PME, afirma:

[...] eu não lembro se houve um debate específico sobre, porque essa ausência inclusive foi detectada depois por nós, os formadores, [...], detectaram a ausência não é, e colocaram isso como uma questão: Como é que nós vamos trabalhar, como é que vamos propor isso nos nossos documentos? Foram colocados uma proposta na ideia do estudo né, a questão afro, porque não se referiram diretamente a lei, e eu acho que essa questão também foi quando houve a, bem próxima a discussões da implementação da lei, das votações, na questão do Plano Nacional de Educação. [...], dos conselhos. Então foi bem próxima a essa votação do PNE a provação da lei, não sei se foi um problema ou que não houve um grupo que discutisse essa lei, mas sei que ela aparece em alguns outros segmentos, mas não aparece no Ensino Fundamental, mas foi detectado. [...] (Professor/formador E, 05/01/2022).

A citação expõe uma ausência de debate da Lei Federal 10.639/03 no processo de construção do PME. A fala do entrevistado procura justificar a ausência da legislação no documento naquele momento (2012) ao fato de estarem acontecendo os debates referentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), formação dos conselhos, entre outros. Fica explícito a falta de engajamento da SEMED em relação à lei, já que há evidências na

---

2. Professor Formador E, licenciado pleno e especialista em matemática pela UFPA, campus Marabá, possui especialidade também em Matemática, Ciências e Tecnologias pela FACINTER-CURITIBA. Ele vem atuando na formação de matemática do município desde 2003. A entrevista foi realizada em 05 de janeiro de 2022 pela plataforma virtual do Google Meet.

Pauta de Acompanhamento de 2011 (explicitada na seção 3 deste artigo) que professoras/es de algumas escolas trabalhavam temáticas étnico-raciais, ou seja, mesmo não havendo discussão enfática da legislação no documento. Os professores e professoras, bem como os formadores/as estavam discutindo.

Nessa pauta, os formadores registram uma lista de escolas com as temáticas dos projetos em desenvolvimento. **“A importância da cultura Afro-brasileira** pela escola Paulo Freire; **A História da Capoeira** pela escola Inácio de Souza Moita; **Herança Cultural Africana no Contexto Brasileiro: Músicas, danças, costumes e culinária** pela escola Salomé Carvalho e Felipa Serrão; (Grifo da fonte) [...] (Pauta de acompanhamento, 2011).

Segundo a Professora D<sup>3</sup>, desde 2010 ela tem discutido a temática educação das relações étnico-raciais no ensino de História, através de projetos e incluindo a discussão em seus planejamentos anuais e no cotidiano das aulas. Ela afirma que a participação em congressos e grupos de estudos foi fundamental no entendimento dos temas, bem como o contato com a Lei Federal 10.639/03.

Tal legislação determina a modificação no currículo para inclusão da história e cultura da África e dos africanos, a luta dos povos negros brasileiros, a cultura negra brasileira, ou seja, a inclusão na História brasileira, a participação dessas populações na formação da sociedade nacional, seja no âmbito econômico como no social e político. Além dessas mudanças no currículo, “seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também [...]a inclusão da temática no conteúdo dos vestibulares” (NEGREIROS, 2017, p. 3).

Como se observa, a formação de professores na perspectiva da Lei Federal 10.639/03 tem um papel de extrema relevância no cumprimento dessas políticas afirmativas. Segundo a autora, “a formação de docentes é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais tanto porque é efetivamente necessário habilitá-los para ministrar o conteúdo expresso pela legislação, quanto pela necessidade de mobilizá-los para o combate ao racismo na e por meio da escola” (NEGREIROS, 2017, p. 4).

Negreiros discorre ainda sobre uma certa desorganização quanto a essas políticas já mencionadas. Segundo sua interpretação, passou-se um período expressivo sem “um projeto claro de implementação”, com “ausência de recurso financeiro”, ou seja, criou-se a legislação, as diretrizes e outras normativas, porém não foi construído/pensado um projeto financeiro capaz de atender esta política, o que tornou tudo mais difícil.

---

3. Professora D, com Licenciatura Plena e Bacharelado em História, é mestra em História Social da Amazônia pela UFPA. Ela vem trabalhando na Rede de Ensino Municipal de Marabá/PA desde 2004, atuando com turmas de 6º ao 9º ano. A entrevista foi realizada entre os dias 05 e 06 de outubro de 2021, pelo Whatsapp, através de textos e áudios.

Desse modo, responsabilizar apenas os/as professores/as e as escolas pela não implementação dessas políticas não resolve, sendo necessário, “Romper com visões eurocêntricas evolucionistas e estereotipadas que ainda estão presentes em muitos currículos escolares e nos currículos dos cursos de formação de professores no Ensino Superior [...]” RASCKE, 2021, p. 137). Também, Amador (2012) tece críticas sobre as universidades e centros universitários de formação de professores que continuam sem realizar alterações em seus currículos.

No entendimento de Amador, há medidas tímidas no que se refere à implementação da lei no currículo que forma professores/as, o que torna um desafio implantá-la tendo em vista que os professores/as do ensino básico não estão recebendo uma formação que os prepare para trabalhar a História da África e cultura afro-brasileira: “[...] são poucas as Universidades brasileiras que já adequaram seus currículos visando a aplicabilidade da lei, esse docente tem que iniciar um processo de desconstruir imagens estereotipadas que sempre enfocam a África ressaltando os aspectos negativos: [...]. (AMADOR, 2012, p. 230).

Ainda segundo Amador (2012), a formação da maioria dos professores e professoras nem sempre desenvolve abordagens que contribuam para combater/enxergar o racismo no país, ou que o ensino no Brasil ainda possui uma base eurocêntrica, muitas vezes reforçando a ideia de democracia racial. Um movimento que surge, segundo ela, no contexto pré-abolição, período em que os escravizados reagiram de forma violenta ao processo de escravidão, sendo malvistas e criticados pelas elites da época.

As elites “conciliadoras” “[...] se apressa[m] em elaborar discurso visando a esvaziar e diluir as intensas ações dos escravizados em seu processo de libertação” (AMADOR, 2012, p. 233). O que, segundo a autora, retira a força dos discursos dos negros, fazendo com que essas populações não sejam vistas como “sujeitos construtores de História”, resultando que a abolição entra para a História Oficial “como resultado da benevolência das elites letradas.” São construídas estratégias contrárias às organizações das populações negras, firmando assim um “pacto com a persona (máscara) contemporânea do racismo brasileiro, mito da democracia racial” (AMADOR, 2012, p. 233). Por isso mesmo, a necessidade de desconstruir essa mentalidade nas instituições de ensino.

Segundo Amador, as universidades deixaram de questionar certas crenças e estereótipos a respeito das populações indígenas e negras, com narrativas inclusive, que reforçam visões negativas sobre determinadas experiências sociais. Dessa maneira, há que se debater sobre o papel das universidades ou, como defendem Wilma Baia e Mauro Coelho (2018), discutir a responsabilidade das licenciaturas no processo de implementação das políticas afirmativas.

[...] aborda a formação do professor de História, ao longo dos últimos quinze anos, considerando a legislação que reformula a perspectiva de História do Brasil nos currículos da Educação Básica. As diretrizes nacionais para a educação para as relações étnico-raciais, acarretam mudanças nos percursos de formação, as quais projetam alterações substantivas no modelo usualmente adotado para a formação docente em História. [...] A partir da consideração de tais trajetórias, pretende-se analisar o espaço destinado à formação para as relações étnico-raciais e para o trato com a diferença [...] (COELHO; COELHO, 2018, p. 1).

Importa destacar o debate a respeito das responsabilidades das licenciaturas, pois os autores abordam a formação docente a partir do percurso curricular das licenciaturas, observando se há modificação requerida a partir das alterações do artigo 26 da LDB que determina os Estudos da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino básico, o que evidentemente requer uma reformulação no “percurso formativo” desses professores.

Nesse sentido, os autores Coelho e Coelho (2018) e Rascke (2021) deixam evidente a relevância de se modificar os currículos dos cursos de licenciatura e pós-graduação tendo em vista que cabe aos professores a responsabilidade pelo “engendramento dos processos de ensino-aprendizagem, por meios das quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação” (COELHO; COELHO, 2018, p. 5).

Consideramos importante pontuar que a análise dos “percursos curriculares dos cursos de formação de professores de História” é a questão fundamental defendida por Wilma e Mauro Coelho. Segundo suas análises, ainda não foi possível observar um dimensionamento crítico na “perspectiva eurocêntrica” dos percursos formativos das licenciaturas. Observaram também um “descompasso entre as diretrizes para formação do historiador [...] e formação docentes” (COELHO; COELHO, 2018, p. 16).

Oliveira e Freitas (2013) afirmam ainda que a “carência de pesquisa sobre a formação inicial em História dentro dos programas de pós-graduação” pode indicar uma certa dificuldade em abordar o assunto de forma crítica. “[...]. Os desafios mais frequentes vêm sendo traduzidos, nos últimos 5 anos, [...] predominância do conteúdo factual em detrimento de saberes curriculares e saberes relativo às práticas pedagógicas [...], resistência à discussão sobre ensino de história nas universidades de maior prestígio [...], e separação entre a cultura histórica e a didática da história [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 133).

Outro desafio, segundo os autores, diz respeito ao curso de formação inicial de professores, ou seja, a mudança do perfil do formador, que nos últimos anos sofreu modificações expressivas. As formações dos formadores têm apresentado problemas.

“Até meados da década de 1980, os cursos de história eram constituídos por professores que, de alguma forma, haviam experimentado a docência na escola básica” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 137). Essa experiência lhe conferia um potencial de maior sensibilidade “às especificidades” de sua atuação como formador.

Ainda na visão dos autores, a “expansão do sistema nacional de pós-graduação e a exigência do título de doutor para adentrar as universidades públicas [...] e o rebaixamento dos salários na escolarização básica, os formadores estão entrando cada vez mais jovens nos departamentos de História. [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 137). Além de outros elementos, essas questões possibilitam que estes como futuros formadores assumam as formações ignorando certas questões referentes às suas tarefas. O que se observa nos seus currículos lattes, pela ausência de “experiência” relacionado aos ensinos fundamental e médio.

Oliveira e Freitas chamam atenção para o fato de que no passado os formadores tinham experiência com o ensino básico, e agora a realidade é outra, o perfil dos formadores está distante desse fato. Por fim, compete destacar as críticas dos autores em relação ao modo/método desses professores formadores lecionarem suas disciplinas: “[...], a maioria das atividades da maioria dos professores formadores no Brasil, nos cursos de graduação, pauta-se pela expressão oral, somente. Até mesmo o clássico seminário-oficina que deu fama à formação dos historiadores alemães do século XIX transforma-se em uma exposição individual estruturada em segmentos desconexos do tema a ser explorado” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 138).

Portanto, essa maneira de apresentar “a matéria” é vista como método tradicional, pois enfatiza o que se chama de “modo clássico”, isto é, aula restrita basicamente na exposição oral. “Nada contra a exposição oral se ela levasse em conta o que os alunos já conhecem do tema, se fosse instrumento para o desenvolvimento de capacidades como a construção de argumentos ou a montagem de um plano de exposição, entre outros. [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 139).

### **3 | FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA: NARRATIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR “PENSANDO EM REDE” - 2019**

Com o intuito de discutir a formação continuada como política educacional do Município de Marabá, a partir dos documentos normativos produzidos pela Secretaria de Educação, em especial a Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”, de 2019. A escolha deve-se ao fato desta ter a temática da formação docente bem mais desenvolvida e enfatizada que a proposta de “Múltiplos Olhares”, de 2006.

De acordo com esse documento, a “Formação Continuada” faz parte da “Política de Educação da Prefeitura Municipal de Marabá”. A discussão está presente no primeiro capítulo do documento, intitulado “A Educação no Município de Marabá”, cujo debate busca contextualizar a educação do município e suas políticas públicas educacionais.

Assim sendo, o texto menciona inicialmente que a “ampliação das oportunidades educacionais” é importante para uma “redução das desigualdades”, o que segundo o documento justifica o intenso debate que vem sendo feito na sociedade a respeito da referida política. Um outro ponto a destacar é a narrativa de compromisso defendida pelo município: “[...] a Secretaria Municipal de Educação tem empreendido esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, investindo na implementação de políticas educacionais, que estejam cada vez mais próximas das escolas e das demandas dos alunos. [...]” (MARABÁ, 2019, p. 30).

O documento expõe também outras ações, como por exemplo a “Marabá Leitora”, descrito pela fonte como política municipal de formação, cuja finalidade seria estimular novos olhares a bibliotecas e sala de leituras das escolas da rede municipal, para que esses espaços se tornem “lugares de estudos e pesquisas”, mobilizando e dinamizando a escola. “As formações são ministradas, bimestralmente, em espaços diversificados, com temáticas voltadas para a formação de mediadores de leituras e contadores de histórias” (MARABÁ, 2019, p. 31). Essas formações buscam atender professoras/es que atuam nos ambientes de sala de leitura/bibliotecas, caso as escolas as possuam.

Outra questão debatida na Proposta “Pensando em Rede” diz respeito ao tema “Acompanhamento Pedagógico”, que tem a função de “orientar e subsidiar a Equipe Gestora e professores da Rede”. A narrativa é que com isso haja uma melhora e aperfeiçoamento das atividades pedagógicas, voltadas às necessidades dos educandos. Merece destaque o objetivo dessa política: “[...] promover o acompanhamento pedagógico sistemático para desencadear ações de formação, orientação e monitoramento em rede, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores, das Equipes Gestoras e aos demais profissionais de apoio pedagógico, [...]” (MARABÁ, 2019, p. 41).

O que seriam “as atividades de acompanhamento”? A proposta expõe como sendo o ato de “acompanhar” todos os trabalhos desenvolvidos por professores e professoras, sejam os “planos de curso, plano de aula, plano de ação”, assim como, qualquer outra intervenção pedagógica ou mesmo atividades em sala de aula. Observa-se que o termo “monitoramento” tem a função de verificar todo o processo de ensino-aprendizagem, já que a proposta fará também avaliações internas, realizadas pelo município e externas, como o “IDEB, PMALFA”, (MARABÁ, 2019).

Sobre essa temática, a entrevista com o professor/formador e confirma, como sendo uma de suas atribuições: “[...] a gente trabalha a formação e depois vamos fazer o acompanhamento [...]. É um suporte dado ao professor, saber como ele estar desenvolvendo. Se a formação de fato chegou a ele [...], se ele tem alguma dúvida [...], que a gente poderia colaborar com ele. [...]” (Professor/Formador E, entrevista – 05/01/2022).

Segundo as fontes, esse acompanhamento nem sempre ocorre com o formador indo à escola, mas às vezes acontece nos encontros de formações. Outras questões podem ser levantadas a respeito desses acompanhamentos, como por exemplo: como tem ocorrido na prática? O que pensam os professores sobre isso? Como se sentem? Entre outras questões. Esse alinhamento, observado nas propostas municipais, expõe essa relação reguladora do documento. Para Caimi (2020), não tem como falar em currículo prescrito e editado numa composição que se apresenta com a BNCC e PNLD nesse formato, da forma como estão compostas.

Ciampi e Neto contribuem na medida em que discutem a proposta curricular *São Paulo Faz Escola*, implantada nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2008. Uma proposta cuja pretensão é a unificação e prescrição dos “conteúdos e procedimentos das disciplinas escolares por meio de materiais didáticos para professores, gestores e alunos, além de vídeos de formação continuada. [...]” (CIAMPI; NETO, 2015, p. 195).

Tal compreensão permite voltarmos nossos olhares para a “Proposta Curricular ‘Pensando em Rede’, de Marabá, de 2019”, tendo em vista a dimensão da aprovação e da implantação sem consulta aos professores da rede, “com uma consulta de 7 dias em feriadão, em 2019, antes de vir a público (informação verbal)”<sup>4</sup> o que denota o viés autoritário, presente nesses documentos. Outro ponto relacionável refere-se ao fato de São Paulo ter contratado uma empresa para elaborar a proposta; enquanto Marabá recorreu a Fundação Lemann<sup>5</sup> para “assessorar” o processo de construção da proposta. Além da distribuição de materiais didáticos, (outra) uma questão complexa, as propostas trazem consigo a formação continuada atrelada a essas fundações.

De acordo com os Relatórios e as Pautas de Formação Continuada e de Acompanhamento, a Secretaria de Educação/SEMED do Município de Marabá, nos anos 2011 a 2016 realizou-se atividades formativas voltadas para implementação da Lei Federal 10.639/03, isto é, discutiram temáticas das Relações Étnico-raciais, História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana. Todavia, a maioria desses documentos evidencia uma

---

4. Informação fornecida pela professora Karla Leandro Rascke, em junho de 2022, pois ela fez contribuições à Proposta junto à equipe do N’Umbuntu, quando o texto chegou a público, mesmo que de forma breve.

5. A Fundação Lemann (FL) é uma instituição privada vinculada ao Grupo Lemann (GL), que vem atuando há cerca de 15 anos em diversas frentes das políticas públicas de educação no Brasil. Como por exemplo: Formação docente, construção/reelaboração de documentos/normativas, programas enfim, realizando intervenções nas atividades educacionais de escolas de inúmeras redes públicas de ensino

problemática, as atividades e os eventos ocorrem em decorrência do mês da Consciência Negra, o que pode denotar ações pontuais: “[...], estamos nos aproximando de uma data bastante significativa para a sociedade brasileira em geral e, particularmente para a população afro-brasileira, [...], mês da consciência negra, construímos uma proposta de formação que atente para esta discussão e dê suporte para auxiliar o trabalho dos professores [...]”. (Pauta de Formação de História nº2, 23/09/2014).

Portanto, observa-se na Pauta de Formação de História nº 2<sup>6</sup>, assim como em outros documentos informações que fazem referência ao Dia da Consciência Negra. É possível observar que essas ações indicativas para implementação da referida legislação estão presentes também no depoimento da entrevistada Professora/Formadora A que atuou como formadora de História no período de 2011 a 2016. Segundo ela, em 2011 ano de sua chegada na Secretaria, ao assumir o cargo, as formações em curso eram voltadas às temáticas indicadas pela Lei Federal 10.639/03, ou seja, a História da África, cultura Afro-brasileira, bem como, a “questão indígena”.

## **4 | A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 A PARTIR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS**

De acordo com os relatórios formativos e as pautas de formação e acompanhamento dos docentes, a implementação da Lei Federal 10.639/03 no Município de Marabá se concretizou a partir de formações continuadas realizadas pelos professores/formadores de História, através de ações da Secretaria de Educação/SEMED.

Os referidos documentos estão organizados pela data/ano que se inicia, a partir de 2011 a 2015. Infelizmente, não pudemos acessá-los em sua totalidade, pois os que correspondem aos anos defendidos pelo recorte temporal desta pesquisa, (2003 a 2019) fazem parte dos arquivos pessoais de professores/as/formadores/as que já trabalharam ou ainda trabalham na Secretaria de Educação.

Quanto às pautas e suas temáticas, iniciamos nossa abordagem por 2011, que comparado aos outros anos, possui uma quantidade expressiva, no total de 5 (abril, agosto, setembro e novembro). São descritas como pautas de encontros de professores de história, as quais nomeamos de pautas de formação; além disso, uma pauta de acompanhamento, que não expõe o mês em que foi produzida, diferente das demais.

Uma das pautas apresenta temáticas, que em alguma medida, dizem respeito à Lei Federal 10.639/03: Diversidade de povos e cultura; Alteridade, Relativismo Cultural

---

6. Pauta de Reunião de Formação de História, um documento produzido pelos formadores de História, data de 23/09/2014. De acordo com o documento na referida reunião os presentes: formador e os demais professores de História discutiram/planejaram as atividades para o evento.

e religiões afro-brasileiras: o candomblé e a umbanda - inclusive esse tópico é discutido/ estudado em dois encontros.

Tudo indica que essas ações foram realizadas no segundo semestre do ano, a partir de metodologias de projetos, isso porque a pauta do dia 19 de setembro de 2011 faz referência a essas atividades/projetos, bem como, expõe uma lista das escolas/professores/as participantes desse processo.

Convém destacar também, as pautas de 2014, que se referem aos meses de janeiro, setembro, outubro e novembro. Seus objetivos/conteúdos discutidos foram “Política de implantação da Lei nº 10.639/2003”. Na primeira formação, realizada em janeiro, se observa que os recursos/referência utilizados foram cadernos, vídeo e DVD do projeto “A Cor da Cultura”.

Após sete meses, o que pode indicar ausência de formação, como também, o não acesso às pautas referentes a esses meses –, surge em setembro o tema da “Diversidade étnico-racial no Brasil e em Marabá”; “As características da população afro-brasileira” e “Diversidade étnico-racial e Ensino de História e Ensino Religioso”. No item objetivo do encontro, observa-se uma espécie de explicação/memória que retoma a determinação da Constituição Federal, da LDB, das *Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)*.

Documentos que “asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania e garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (Pauta do 2º Encontro de Formação, 23/09/2014).

Finalmente, encerram-se as pautas com o ano de 2015, com uma única pauta do mês de abril. Esse documento traz um diferencial, pois no cabeçalho, no item formadores, observa-se a participação de palestrantes representantes da CPT, nas pessoas de Verônica Freire e Thalita Alves Lopes, e, dos/das professores/as da etnia Guarani, Edmar Pereira, Maria Regina Lopes de Sousa, Almiros Martins Machado e Alais Lopes de Sousa, assim como do professor Inaldo Chaves Jr., da UNIFESSPA.

Os conteúdos debatidos no encontro da referida pauta são “Educação escolar indígena; Formação da Sociedade brasileira, Educação e Currículo; Metodologia de ensino de História e Lei Federal 11.645/2008. Os objetivos dessa formação consistiram em discutir a temática indígena, problematizar acerca de sua participação na construção da sociedade brasileira e por fim, discutir a efetivação desta Lei.

A ausência de documentos reforça a presença de lacunas na implementação da Lei Federal 10.639/03. Há documentos que fazem referência a implementação da citada legislação durante alguns anos/meses, enquanto não há menção a ela durante outros anos/meses.

Outras lacunas aparecem em períodos mencionados pelos entrevistados, como sendo períodos turbulentos do ponto de vista político. É mencionado, então, o governo de João Salame, especialmente no final do mandato (legislou 2013 a 2016), quando houve atrasos de pagamento dos funcionários públicos, inclusive dos profissionais da educação, o que ocasionou greves de professores. E, o pleito eleitoral, quando houve mudança da gestão municipal, havendo a finalização da gerência do prefeito João Salame e, assumindo o gestor atual, Sebastião Miranda.

Portanto, fica evidente que as questões políticas interferiram diretamente nas demandas da educação, mais especificamente, nas atividades de formação. Observa-se que, dependendo do gestor, essa temática é ou não prioridade, o que de modo especial prejudicou a implementação da Lei Federal 10.639/03. Se em períodos “normais”, não se tornou pauta prioritária, por todos os problemas já mencionados, inclusive o próprio racismo, imaginemos as tensões diante dos contextos conflituosos apontados nas fontes.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A reflexão abordada nesse texto denota o quanto é desafiador realizar um Ensino de História que produza novas epistemologias, com possibilidade de emancipar os sujeitos. Um ensino que se distancie do eurocentrismo, que aborde as questões étnico raciais, sem que haja uma formação docente inicial e continuada na perspectiva da Lei 10.639/03.

O debate da formação, constitui uma temática relevante no contexto dessa legislação, sendo necessário refletir e cobrar das autoridades competentes para que ela seja efetivada no âmbito formativo dos docentes e das docentes, pois só assim, será possível implementar um ensino público de qualidade para todas/os, que seja capaz de respeitar as diferenças, combater o racismo, entre outros.

A conclusão a que se chega é que as discussões realizadas na formação dos professores em relação às temáticas da Lei Federal 10.639/03 foram importantes por alguns anos, que houve realmente de 2011 a 2014 uma discussão voltada para a legislação. Essas documentações - pautas de formação, de acompanhamento, relatório, como também as entrevistas - expuseram a preocupação dos formadores de história com cumprimento da lei, ficando evidente a realização de projetos e outras atividades discutindo o tema.

No entanto, perceptível a interrupção dessas discussões depois de 2018, ou seja, houve um esfriamento das discussões referente a legislação, evidenciando que a ênfase nacional dada à implementação da BNCC e, conseqüentemente, o alinhamento que se impôs à proposta curricular municipal com ela, ao mesmo tempo que a Proposta Curricular “Pensando em Rede” de 2019 pode ser essa possibilidade, a documentação expõe também que ela poderia ter sido mais potente no que se refere a legislação, levando em consideração as discussões que estava em curso.

Quanto às formações, tema relevante, nota-se um discurso vazio pois, na prática, os gestores pouco demonstraram real intenção em priorizá-las, percebendo-se nesses anos a tentativa de extinguir o departamento. Em outro momento, transferir a responsabilidade da formação de professores/as para outrem.

## REFERÊNCIAS

AMADOR DE DEUS, Zélia. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. **Rev. Educ. Cuiabá**, v.21, n. 46, p. 229-242, maio/ago. 2012.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, 2015.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Revista Educação em Revista**, v. 34, e 192224, 2018.

CIAMPI, Helinice; NETO, Antônio Simplício de Almeida. A História a ser ensinada em São Paulo. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.195-221, janeiro-março 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698131383>. Acesso em: 07 dez. 2020.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2012-2021**, Lei nº 17.540, de 06 de julho de 2012.

MARABÁ. Secretária Municipal de Educação. **Proposta Curricular “Os Múltiplos olhares os caminhos da aprendizagem” ensino fundamental 6° ao 9° ano/ 3° e 4° ciclos.** Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá, PA, 2006

MARABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular: Pensando em Rede 6° ao 9° Ano.** Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá/PA, 2019.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes.** São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da Formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, 2013.

RASCKE, Karla Leandro. O Profhistória e o Ensino de História da África e da Diáspora: Olhares sobre as dissertações dos programas da região norte do Brasil (2014-2020). In: RASCKE, Karla Leandro; MELO, Valéria Moreira Coelho. (Orgs.). **Amazônia(s) em História(s): diversidade, ensino e política** [recurso eletrônico] –Marabá: Rosivan Diagramação &Artes Gráficas, 2021.