



CIÊNCIAS HUMANAS

Representações da história e cultura afro-brasileira e africana nos documentos escolares de uma escola de ensino fundamental do Paraná.

Representations of afro-brazilian and african history and culture in the school documents of a Paraná fundamental teaching school.

Sandra Aparecida Batista¹; Daniela Casoni Moscato²

RESUMO

Diante da grande diversidade étnico-racial e dos conflitos e tensões em torno das representações da História e Cultura Afro-Brasileira e africana, o objeto de estudo desta pesquisa são as representações que se refletem nos documentos escolares, Projeto Político Pedagógico (PPP), Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e Plano de Trabalho Docente (PTD) que sistematizam a organização didática pedagógica de uma escola do Ensino Fundamental do estado do Paraná. Partimos de algumas indagações que são discutidas ao longo do texto, a saber: o que são representações, conteúdos da disciplina de História isentos ou repletos de representações, e por fim a análise dos documentos escolares e dos respectivos conteúdos da disciplina de História referente às Séries Finais do Ensino Fundamental, considerando que os mesmos são permeados de representações. O estudo aponta que as representações denominadas de hegemônicas, advindas da classe dominante branca com um discurso preconceituoso e estereotipado foram sendo substituídas por representações anti-hegemônicas, que versam sobre o reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo a Lei 10 639/03 um papel importante neste sentido. Por sua vez, alerta que não se trata de uma perspectiva homogeneizadora e uniformizadora, ou de transição curricular do protagonismo branco e europeu para o negro e africano, mas de uma visão plural, dinâmica e contextualizada da temática.

Palavras-chave: *Representações; Cultura Afro-Brasileira e Africana; Documentos Escolares.*

ABSTRACT

In view of the great ethnic-racial diversity and the conflicts and tensions surrounding the representations of Afro-Brazilian and African History and Culture, the object of study of this research are the representations that are reflected in the school documents, Political Pedagogical Project (PPP), Proposal Curricular Pedagogy (PPC) and Teaching Work Plan (PTD) that systematize the pedagogical didactic organization of a primary school in the state of Paraná. We start from some questions that are discussed throughout the text, namely: what are representations, contents of the discipline of History exempt or full of representations, and finally the analysis of school documents and the respective contents of the discipline of History referring to the Series End of Elementary School, considering that they are permeated by representations. The study points out that the so-called hegemonic representations, coming from the white ruling class with a stereotyped preconceived discourse, have been replaced by anti-hegemonic representations that deal with the recognition and appreciation of Afro-Brazilian and African History and Culture, 10 639/03. On the other hand, he warns that it is not a homogenizing and unifying perspective, or a curricular transition from white and European protagonism to black and African, but from a plural, dynamic and contextualized view of the theme.

Keywords: *Representations; Afro-Brazilian and African Culture; School Documents.*

¹ UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR – Brasil.

² UFPR – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR – Brasil.

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa são as representações que se refletem nos documentos escolares que sistematizam a organização didática pedagógica de uma escola do Ensino Fundamental do estado do Paraná. As representações denominadas de hegemônicas possuem discurso preconceituoso e estereotipado advindo da classe dominante branca; já as representações anti-hegemônicas, ao contrário, retratam o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O Movimento Negro a partir de reivindicações quanto à valorização e reconhecimento de sua história e cultura associadas às políticas afirmativas e de reorganização do capital culminaram na promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Por sua vez, as representações relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana influenciam a organização e seleção dos conteúdos programáticos nos documentos escolares, especialmente nos conteúdos da disciplina de História.

Serão usados, para tal objetivo, os documentos escolares que sistematizam a organização didático-pedagógica da escola como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Proposta Pedagógico Curricular (PPC) e Plano de Trabalho Docente (PTD) da disciplina de História referente às Séries Finais do Ensino Fundamental, os quais serão confrontados com o referencial teórico, debatido com maior ênfase no segundo subtítulo do presente artigo, baseado principalmente nos conceitos de representação de Chartier (1990; 1991) e Silva (2010).

O entendimento do conceito de representação é fundamental para compreendermos as relações de poder e o sentido ideológico que remetem às diferentes representações da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana num contexto de enorme diversidade cultural, conflitos e de tensões. Parte do entendimento de que:

As representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma referência, e mesmo legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tentam-se impor a outro ou mesmo ao grupo sua concepção de mundo social, conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivas quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Dessa forma, as representações são entendidas como expressões das relações de poder e construções discursivas que tendem a manipular e legitimar contraditoriamente discursos que atendem a interesses de dominação e submissão previamente definidos. Portanto, não discursos desinteressados, ao contrário, tendem a impor intenções e concepções.

Chartier, (1990, p.26), acrescenta que a representação é uma forma de “construir uma história sociais das representações remetidas para suas determinações fundamentais”. Em outras palavras, as representações estão carregadas de sentido ideológico que remetem aos interesses de quem os promove.

A análise dos documentos escolares (PPP, PPC, PTD) e dos conteúdos trabalhados na disciplina de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) é realizada através de paralelos entre as representações advindas do “sistema hegemônico branco e ocidentalizado” caracterizada por preconceitos e estereótipos da história e cultura Afro-Brasileira e Africana e em seguida das representações tidas como “anti-hegemônicas” que ressaltam a valorização e o reconhecimento da

história, costumes e tradições dos povos africanos e afro-descendentes, visto as relações de tensionamento e de poder existentes.

2. REPRESENTAÇÕES: CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ISENTOS OU REPLETOS

O estudo e o entendimento do conceito de representações no cotidiano da sociedade brasileira são muito pertinentes, visto a grande diversidade étnico-racial e os conflitos e tensões discursivas em torno da construção de representações de cada grupo étnico, que por sua vez refletem na organização didático-pedagógica da escola.

De acordo com SILVA (2010) a representação é a forma com que o “Outro” é representado, não se trata de uma questão de verdade e falsidade, mas de uma questão de representação que, por sua vez, não pode estar desligada de questões de poder.

Assim, a representação é apontada como algo que não pode ser desatrelada das questões de poder, tendo em vista que há elementos de força simbólica ou de manipulação ideológica para que certa representação seja construída.

[...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalização de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam [...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) [...] (CHARTIER, 1990, p. 17).

A influência das representações se dá em vários contextos e de diversas formas, inclusive, manipula e legitima contraditoriamente o discurso de quem enuncia.

A noção de “representação coletiva” permite articular as relações com o mundo social, desde as “configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade”, passando pelas práticas que constroem e fazem “reconhecer uma identidade social [...] exibir uma maneira própria de ser no mundo, [...] significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1991, p. 183).

A maneira com que cada grupo é representado social e culturalmente e se representa a si próprio faz com que refletimos sobre as estratégias simbólicas definidoras de tais representações.

Entre a representação proposta e o sentido construído, discordâncias são possíveis. A força da representação pode tentar persuadir de um poder, mas pode também dar a perceber a distância entre os signos exibidos e a realidade que eles não podem dissimular. A pesquisa deve situar-se, segundo Chartier, na tensão entre a onipotência da representação e seus possíveis desmentidos (CHARTIER, 1991, p. 178).

Porém, tais representações podem vir a ser desconstruídas a partir de uma contra-narração, ou concepção anti-hegemônica. Neste sentido, Fernando Santos Jesus descreve que:

[...] a marginalização da cultura afro-brasileira esta visceralmente atrelada ao poder de enraizamento das verdades criadas pelos cânones da cultura europeizada, e como o pensamento identitário brasileiro utilizou desses conteúdos para buscar explicar a nação, silenciando vozes e determinando quais os discursos convenientes para a possível coesão do país e o silenciamento das vozes que se manifestaram e se manifestam com uma agenda anti-hegemonia. (2012, p.148).

Como o autor coloca, as vozes marginalizadas foram silenciadas para que houvesse o enraizamento das “verdades” criadas pelos europeus, pois era conveniente às relações de poder.

SILVA (2010) destaca que:

Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um Outro como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder. (2010, p.128).

As representações são construções discursivas, produto das modificações nas ordens do discurso. Nessa dinâmica não podemos perder de vista que a implementação da Lei 10 639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, também se constitui em representação, pois incorre na lógica hegemônica de produção de verdades.

Chartier (1990) esclarece que:

As representações não são discursos neutros produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma referência, e mesmo legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tentam-se impor a outro ou mesmo ao grupo sua concepção de mundo social, conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivas quanto menos imediatamente materiais. (p.17)

Os conteúdos escolares, em especial os da disciplina de História não são elementos neutros e imparciais, mas sofrem interferências das relações de poder, que por sua vez refletem em diferentes representações.

Neste sentido, Silva destaca que: "O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete interesses particulares das classes e grupos dominantes". (2010, p.46).

Oliva (2007) acrescenta que os manuais escolares também são reflexos de uma complexa realidade educacional, acadêmica, cultural e governamental e do direcionamento político-ideológico que marcam as relações entre o continente africano, Brasil e Portugal. Portanto, o contexto escolar sofre reflexo dessas relações que influenciam as representações.

Antes da Lei 10 639/03, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana eram tidas como esquecidas e negligenciadas no contexto social e educacional, agora elas passaram a ser representadas de uma outra maneira, que não é verdadeira e nem falsa, apenas uma nova representação. Contudo, "[...] o oposto de uma representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente uma identidade "verdadeira", mas uma outra representação feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder". (SILVA, 2010, p.103).

Na direção de uma mudança no enfoque curricular, se privilegiam determinados indivíduos em detrimento de outros.

O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, em fim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. [...] o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. (SILVA, apud, SANTOS, 2010, p.52).

Como o próprio autor coloca o currículo é influenciado pela política curricular que estabelece a inclusão ou não de certos saberes e indivíduos.

Com vistas à implementação da Lei 10 639/03 no contexto escolar outros conteúdos são privilegiados, sendo que estes revestem o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com aspectos valorizativo e de reconhecimento da diversidade cultural.

De acordo Nilma Lino Gomes (2007) coloca que estes grupos considerados inferiores e diferentes perante a sociedade “[...] passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas”. (GOMES, 2007, p.30).

Cabe alertar ao leitor que isso se deve a dois fatores: no primeiro caso: a história e cultura Afro-Brasileira e africana são reflexos das representações europeias; no segundo caso, tendo um outro protagonista, o que anteriormente era tido como “dominado e inferior” na ótica dominante, agora passa a reivindicar a sua valorização e reconhecimento, que por sua se reflete em uma outra representação.

Jesus (2012) coloca que a Lei 10 639/03 contribui no intuito de desconstruir representações discriminatórias e preconceituosas referentes à África, a partir da construção de representações culturais, textuais ou imagéticas, de africanos e afro-brasileiros a serem utilizados no fazer educativo.

Neste sentido (FLORES, 2006) argumenta que a constituição de 1988, além da criminalização do racismo, produziu importantes elementos de reconsiderações curriculares, surgindo uma nova representação da África na concepção de nacionalidade brasileira, que se deve a incorporação de práticas e representações dos Movimentos sociais, dos quais os africanistas.

Essas reconsiderações curriculares são importantes devido à presença de estereótipos como: do continente africano ser visto como um bloco homogêneo: tudo igual e todos negros; não separar a África do Norte, que é árabe, da África situada abaixo do deserto do Saara, chamada de África Negra; de a África ser retratada como um país e não como um continente, o continente africano. Estes estereótipos contribuem com a manutenção do predomínio de uma história eurocêntrica, que coloca a Europa enquanto povo civilizado e superior aos demais. (FLORES, 2006).

A análise dos documentos escolares e dos respectivos conteúdos da disciplina de História referente às Séries Finais do Ensino Fundamental se pauta no confronto com o referencial teórico da temática e nas representações relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes nos mesmos.

3. ANALISANDO OS DOCUMENTOS ESCOLARES E RESPECTIVOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º, 7º, 8º E 9º ANO)

Escolhemos os documentos escolares por serem alvo da implementação da Lei 10 639/03, tema já introduzido neste artigo, assim como da sua importância na sistematização e organização didático-pedagógica da escola.

A escola selecionada para esta pesquisa oferta apenas as Séries Finais do Ensino Fundamental, atende cerca de sessenta alunos, moradores na zona rural, filhos de trabalhadores rurais, em maioria carente e com pouca escolaridade. Oferta o ensino regular no período matutino e em contra-turno são desenvolvidos projetos do Programa Mais Educação. A instituição localiza-se no interior do estado do

Paraná e desenvolve há pelo menos sete anos trabalhos atendendo a determinação da Lei 10 639/03 e para implantação do Plano de Ação da Equipe multidisciplinar³.

Diante da grande rotatividade de professores na rede de ensino e na própria escola, visto que a maioria não possui lotação no estabelecimento e por trabalharem em outras escolas, torna o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição fragmentado e sem continuidade de propostas, assim os documentos escolares tornam-se fontes consistentes para este estudo.

Antes de analisar cada documento optamos por esclarecer do que se trata cada um e da sua importância para este estudo, conforme segue:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um desses documentos fundamentais por se traduzir na própria organização do trabalho pedagógico da escola, o mesmo é elaborado num processo democrático e participativo, atendendo a exigência da LDB 9394/96 que no seu artigo 12 e inciso I, que determina que cada estabelecimento de ensino terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC), parte integrante do Projeto Político-Pedagógico, ela fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Nela se expressam os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina da Matriz Curricular, bem como os conteúdos de ensino dispostos de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, por níveis e modalidades.

Outro documento objeto de análise é o Plano de trabalho Docente (PTD), documento elaborado pelo professor, onde é organizado o trabalho didático-pedagógico que será desenvolvido em sala de aula, este deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular, de acordo com o artigo 13, inciso II da LDB 9394/96.

A análise destes documentos se pauta no tratamento dado à questão da implementação de práticas pedagógicas voltadas à diversidade étnico-racial, e como as representações relativas à história e cultura Afro-Brasileira e Africana se apresentam, diante da sua existência.

Como estratégia para organizar este estudo, optamos pela análise inicialmente do PPP e em seguida de forma conjunta a PPC e PTD, conforme a seguir:

Ilma Passos Veiga descreve que o PPP:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para se chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, [...] e definindo seu compromisso com a clientela. (VEIGA, 2005, p.110).

³ As Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por Instrução da SUED/SEED, de acordo com o disposto no art. 8o da Deliberação nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo do período letivo para que o aluno negro valorize a história de seu povo, sua cultura, e da contribuição dada para o país e para a humanidade.

Sabendo que o documento harmoniza as diretrizes da educação nacional, e o nosso objeto de estudo é a Lei 10 639/03 e as representações relativas à história e cultura Afro-Brasileira e Africana, desta forma, como são tratadas esta questão no PPP.

“[...] resgate às diferenças culturais, mais críticas com relação às informações veiculadas pela mídia, com indivíduos educados e capazes de transformar a sociedade em si, e que esses indivíduos sejam reconhecidos como cidadãos revestidos de direitos e deveres.” (PARANÁ, 2012, p. 13).

Assim verifica-se que a escola se propõe a resgatar às “diferenças culturais”, no intuito de que a formação dada aos alunos proporcione condições de serem reconhecidos como cidadãos de direitos e deveres. Porém, sabendo que:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos, de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. (SILVA, 2010, p. 195).

Conforme o autor expõe acima há uma dicotomia entre a valorização ou exclusão da cultura de determinado grupo e cultura, o que se reflete na organização didático-pedagógica. Na sequência da análise do PPP verificamos que a seguinte afirmativa.

Assim, se de um lado a educação contribui para a reprodução da sociedade por meio da produção, da sistematização e da divulgação de uma ideologia, do outro, ela pode contribuir para a transformação da mesma sociedade através da produção, da sistematização e da divulgação de uma contra-ideologia. Ela pode proceder a uma crítica da ideologia vigente, desmascarando – a, denunciando seus compromissos com os interesses dos grupos dominantes no interior da sociedade e gerando, então, uma nova consciência social entre os sujeitos. (PARANÁ, 2010, p.17)

Nessa relação exposta como dominante e dominado, ou ainda em ideologia e contra-ideologia, ou seja, a representação do “Eu” ou do “Outro”, cada qual defendendo os seus interesses em meio às relação de poder, conseqüentemente gera determinantes que influenciam na seleção e organização dos conteúdos, principalmente de História. Como já exposto o conteúdo escolar não é um elemento neutro, mas produzido em meio á relações de poder.

Na sequência da análise do PPP, verificamos a maneira como a escola se posiciona frente da implementação da Lei 10 639/03 e o que a mesma se propõe a fazer, como segue abaixo:

Dentro da realidade de nossa escola, além dos conteúdos trabalhados em sala de aula como: História da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Será trabalhado também os quilombos – Zumbi dos Palmares - Abolição da Escravatura (Lei Áurea) - Os negros no Brasil – Religião Africana - Tráfico de Escravos - Lei do Ventre Livre - lei dos Sexagenários - Mapa da África - Colonização da África, pelos professores das diversas disciplinas, principalmente, História, Geografia, Português, Educação Artística, Educação Física. Dentro do Programa Viva Escola, são trabalhadas a história da cultura afro e os alunos apresentam teatros e danças referentes a cultura, aproveitando o espaço no calendário letivo para as apresentações no dia 20 de novembro - “Dia Nacional da Consciência Negra. (PARANÁ, 2012, p.42-43).

A partir da análise verificamos a preocupação em desconstruir as representações advindas do “sistema hegemônico branco e ocidentalizado” o que por sua vez gera uma nova representação tida como anti-hegemônica que não se trata de verdade ou falsidade, mas em uma nova representação, conforme os estudos de Chartier.

Desta forma, devemos estar atentos a discursos que se trata de meras representações do “outro”. Como este que está inserido no PPP, conforme segue:

“Neste sentido, julgo acertada e necessária à posição do governo de dividir com a escola, a responsabilidade de providenciar meios para inserir a população negra no projeto político da nação. Com esta medida, alunos e professores, independentemente de cor, fenotípi e etnia terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, reavaliar seu processo de formação quanto à sua identidade étnico cultural e se reapropriarem da história de resistência do povo”. (PARANÁ, 2011, p. 43).

Este trecho deixa claro os conflitos e tensões em torno da história e cultura dos povos africanos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais de História a “História Geral muitas vezes se restringe à História europeia, não considerando a história de outros continentes como o africano, o asiático, a Oceania e o americano”. (PARANÁ, 2008, p. 74).

Neste sentido, Jesus (2012, p. 168) coloca que “esse contato que temos com as representações estabelecidas, é capaz de moldar identidades e de prescrever o que é aceitável ou não na sociedade. Estes juízos de valor prejudicam uns e beneficiam outros, automaticamente”.

Nossa pesquisa deteve-se ao estudo das representações relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que segue com a análise da PPC e PTD da disciplina de História, documentos que sistematizam a organização do conhecimento no cotidiano escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais de História documento orientador para elaboração destes documentos.

É por meio dos conteúdos estruturantes que o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre eles, destacam-se, no Brasil, as temáticas da História local, História e Cultura Afro-Brasileira. (PARANÁ, 2008, p.64)

Desta forma, com a implementação da Lei 10 639/03 os conteúdos de História implementados nos documentos escolares objetivam a reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, e conseqüentemente os mesmos são permeados por representações deste mesmo grupo e cultura.

Questões essas que são verificadas nos documentos escolares elaborados a partir do ano de 2012, período este escolhido em decorrência da publicação da instrução nº. 006/2010, que orienta os Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual na Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que desencadeia alterações e alimentações nos demais documentos como PPC e PTD concomitantemente.

Desta maneira, os conteúdos de ensino dispostos na PPC devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, assim como o PTD deve ser a expressão da PPC, a qual por sua vez, expressa o PPP.

A análise dos documentos escolares e dos respectivos conteúdos da disciplina de História das Séries Finais do Ensino Fundamental seguirá ordem crescente, do sexto ao nono ano, do período compreendido entre 2012 a 2014, e em decorrência do PTD ser expressão da PPC, a análise partirá sempre da PPC e em seguida do PTD.

3.1. "Análise referente ao 6º ano do Ensino Fundamental"

Escolhemos o seguinte conteúdo do 6º ano que consta na PPC como: "A humanização e a História, de onde viemos, quem somos como sabemos"? (PARANÁ, 2012, p.79), que no PTD (2012, p.02) refere-se ao conteúdo: "A origem do ser humano".

Os estudos de Charles Darwin (1809-1882) baseados no processo de seleção natural, conhecida como teoria evolucionista, explica que alguns grupos humanos são fortes e outros fracos, sendo que os fortes herdaram características que os tornam superiores e os autorizam a comandar e a explorar outros povos. (BENTO, 2005, p.25).

A partir desta teoria a mistura das raças representava um dano, sinônimo de degeneração racial e social, visto a idealização de que os africanos são sujeitos inferiores, que não alcançam os mesmos patamares de desenvolvimento que os homens brancos. Portanto, os africanos são considerados inferiores e os brancos superiores.

Em seguida foi realizado estudo da PPC referente ao ano de 2012 com o seguinte assunto: "As primeiras civilizações na África, Europa e Ásia: mais especificamente o Egito, Núbia, Gana e Mali, países do Continente africano", (PARANÁ, 2012, p.81) e do PTD (2012), cujo tratamento didático dado a este conteúdo refere-se a: "a mediação pedagógica de forma integrada, com a seguinte observação: Não se trata aqui, de "esgotar" a história destas civilizações, mas sim, levantar alguns aspectos como religiosidade e organização social". (PARANÁ, p 03).

Esta preocupação diz respeito ao tratamento dado ao Egito, Gentile (2005) aponta que não se trata apenas de um país, mas de uma grande civilização conhecida pelas suas pirâmides, localizado no continente africano, o qual não pode ser mencionado como um país isolado, renegando esta historicidade.

Ainda em relação ao sexto ano na PPC foi realizado o estudo do tema referente à "Diáspora Africana", (PARANÁ, 2013, p.80), que no PTD atendendo as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de História indica uma transição no seu enfoque: "[...] não sendo tratada somente a partir dos horrores da escravidão, dos castigos e de uma imigração forçada, mas como um movimento global de deslocamento de saberes, culturas e histórias". (PARANÁ, 2013, p.02)

De acordo com Benjamin Xavier de Paula,

Abordar o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, na perspectiva dos conhecimentos e dos saberes africanos produzidos no continente africano e nas suas diásporas, significa abdicar das abordagens que buscam compreender os negros africanos e seus descendentes espalhados pelas diversas partes do planeta, como mero objeto de estudo com base em uma matriz teórica e metodológica de base ocidental e eurocêntrica; e, reivindicar um tratamento onde estes sejam compreendidos como sujeitos de um movimento global de deslocamento de saberes, culturas e histórias; na qualidade de sujeitos históricos, providos de identidade e titulares de um discurso forjado no âmbito da diáspora. (PAULA, 2013, p.23).

Assim o tema é tratado com uma nova roupagem, uma nova representação que os exclui de uma posição de submissão, de castigos e do trabalho escravo, mas das suas contribuições no deslocamento de saber e de suas culturas, na qualidade de sujeitos históricos. Portanto, numa perspectiva anti-hegemônica.

Neste sentido Flores destaca que:

No que concerne à História da África, destaca-se a sugestão para o estudo de temáticas em torno da modernidade, privilegiando-se as grandes teses do Atlântico Negro: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; a descolonização e seus impactos na Europa e na América; as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes na América; relações políticas, econômicas, culturais e educacionais entre a África e o Brasil. (2006, p.80)

Neste sentido Paula (2013) enfatiza que a diáspora África-Brasil deve ter como referências teórico-metodológicas a perspectiva de superação da cosmovisão eurocêntrica, a qual está fundada no colonialismo e no racismo; em favor de uma cosmovisão afrocêntrica baseada na experiência da pluralidade, na descolonização do saber a respeito da temática, no combate ao racismo e no reconhecimento e valorização da história e da cultura destes povos.

Mesmo a Lei 10 639/03 pregando que não se trata de mudar um foco marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural racial, social e econômica brasileira; ao pregar em favor de uma cosmovisão afrocêntrica radicada na experiência da pluralidade, no combate ao racismo e na valorização da sua história e cultura é notável a representação referente a este povo, pois se privilegia o seu reconhecimento em detrimento dos outros povos e culturas.

3.2. "Análise referente ao 7º ano do Ensino Fundamental"

Quanto ao sétimo ano, escolhemos na PPC o tópico referente aos: "primeiros anos de República e os movimentos de Contestação na cidade e no campo". (PARANÁ, 2012, p. 83), e no PTD no que diz respeito à Revolta dos Malês apresenta os seguintes objetivos de aprendizagem: "Valorizar o respeito às diferenças como características fundamentais de uma sociedade democrática" (PARANÁ, 2012, p.03)

Segundo João José Reis (1989), a Revolta dos Malês constitui em uma das Revoltas Regenciais, a qual desfaz a ideia de que os escravos eram dóceis e passivos diante do sistema escravocrata, enfatiza a negociação, rebeldia e resistência escrava, que ocorria através de: desobediência, lentidão e sabotagem na execução dos trabalhos, as fugas, a formação dos quilombos, contrariando a ideia de submissão passiva dos escravos.

No Caderno de Expectativas de Aprendizagem é apontado como objetivos de aprendizagem a: "entendimento das revoltas escravas como formas de resistência à escravidão". (PARANÁ, 2012, p. 62).

A análise dos documentos escolares e dos respectivos conteúdos revela que a partir da Lei 10 639/03, há um propósito de romper com imagens negativas relacionadas aos africanos e afrodescendentes, o que desencadeia em uma nova representação destes sujeitos, vistos anteriormente como o "outro" inferior e incapaz na ótica da classe dominante branca e europeia.

Outro tema escolhido da PPC se refere aos "Movimentos de contestação: os Quilombos". (PARANÁ, 2014, p.82)

No PTD há uma abordagem rica no que diz respeito a este conteúdo: "a luta e as estratégias de resistência, a reação dos escravos contra a escravidão e como objetivo de aprendizagem a

necessidade de perceber a construção histórica destes espaços marcada por relações de dominação, resistências e conflitos”. (PARANÁ, 2014).

A fuga para os sertões significava em muitos casos a formação de comunidades negras independentes do domínio dos brancos. Essas comunidades eram chamadas de quilombos (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI, 2002, p. 170).

Assim os quilombos não se traduzem simplesmente em um espaço onde os negros fugitivos se escondiam dos seus senhores para se livrar dos castigos e tortura, sobretudo, são entendidos como um instrumento de resistência. Reis (1989).

Essa representação dos Quilombos como a mais típica maneira de resistência escrava, se traduz uma nova representação anti-hegemônica, pois retrata a transição do simples local de refugio e do sujeito negro e fugitivo para uma organização e um líder Zumbi dos Palmares.

“Tentavam estabelecer nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e culturais” (PINTO, 2004, p. 278).

Com este estudo se observa que há uma preocupação em representar o “negro” com uma outra vestimenta de valorização e de reconhecimento.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

Assim o negro era visto como um ser sem poder de reação e de autonomia, uma simples engrenagem do sistema colonial e escravista, o qual não sobreviria após a abolição pela sua “passividade e dependência”.

3.3. “Análise referente ao 8º ano do Ensino Fundamental ”

No oitavo ano o conteúdo escolhido refere-se: “Ao processo de abolição da escravidão: Legislação, resistência e negociação”. (PPC, 2013, p.83).

O PTD apresenta o caráter de resistência e negociação em oposição ao discurso abolicionista branco, tendo como objetivos de aprendizagem: “Perceber que a construção histórica destes espaços é marcada por relações de dominação, resistências e conflitos: e a compreensão de que os diferentes sujeitos são participantes ativos do processo histórico”. (PARANÁ, 2011, p.03).

De acordo com Albuquerque (2006), há a construção da imagem paternalista da “raça emancipada” pela “raça emancipadora”, ainda que parte do discurso abolicionista “branco” tenha sido contestada com versões que não partiam da passividade dos negros, mas da luta abolicionista. Assim, os sentidos da Abolição poderiam ser múltiplos e eram certamente conflitantes.

O que contrária o princípio da passividade dos negros e de uma libertação dada de mão beijada pela Princesa Isabel, pois sabemos que havia diferentes interesses e tensões em torno da manutenção ou não da escravidão.

A maneira com que os indivíduos compreendem e percebem a si mesmos e as outros condiciona a sua representação. Assim, "todas as práticas sejam elas econômicas ou culturais dependem das representações utilizadas pelos os indivíduos para darem sentido ao seu mundo". (HUNT, 2001, p.25).

Outro item selecionado da PPC diz respeito à questão: "do branqueamento e miscigenação no Brasil". (PARANÁ, 2012, p.83). Cabe lembrar que esses temas são alvos de debates, pois a classe dominante brasileira após a abolição almejava o planejamento de uma nação condizente com o padrão europeu, tido como superior e civilizado, sendo assim o negro considerado um entrave para o desenvolvimento do país.

Silvio Romero um dos maiores defensores do branqueamento no país acreditava que com a miscigenação de raças⁴, o sangue de índios e negros desapareceria com o passar do tempo, deste modo, a imigração europeia se tornava o motor do embranquecimento da nação e de purificação étnica. (SZESZ, 2011, p.57)

Esta representação do negro com o processo de redemocratização, com as comemorações dos quinhentos anos do país e mais recentemente com a Lei 10639/03 foram sendo substituídas por outras representações de cunho valorizativo, o que possibilita a emergência de um novo perfil intelectual que tematiza as relações raciais, sobretudo no campo educacional.

3.4. " Análise referente ao 9º ano do Ensino Fundamental"

Quanto ao nono ano escolhemos o tema referente a "Marcha Zumbi de Palmares" (PPC, 2012, p.86), já no PTD o conteúdo é especificado como:

Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, liderada pelo Movimento Negro com o propósito de mudar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra, data da morte de Zumbi. (PARANÁ, 2012, p.03)

Segundo Nilma Lino Gomes os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre "os outros" (GOMES, 2011). Desta forma, este movimento reconhece a importância da luta pela valorização e reconhecimento da sua história e cultura.

O conteúdo referente à marcha de Zumbi transcrito na PPC e PTD é um exemplo de uma representação anti-hegemônica, de reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira, visto o caráter de representatividade dado a figura de Zumbi de Palmares, como também a história e cultura deste povo.

⁴ "No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela" (MUNANGA, 2013, p. 3). Contudo, Munanga (2013) esclarece que, tendo em vista os entendimentos atuais de áreas como a própria genética humana, biologia molecular e bioquímica, raça é um "[...] conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem" (MUNANGA, 2013, p. 3).

Diante da obrigatoriedade da Lei 10 639/03, no PTD do sexto ao nono no item referente à história e cultura Afro-Brasileira encontramos diferentes objetivos de ensino, como segue: "Entender que os diferentes sujeitos são participantes ativos do processo histórico, o que significa que todas as pessoas são consideradas como sujeitos da História, mas nem sempre foi assim". (PARANÁ, 2012, p.04).

De acordo com Lopes et al (2011, p. 79) a "descoberta do povo" permitiu, assim, que fossem relativizadas e rechaçadas aquelas antigas acepções elitistas de cultura, abrindo espaço para o que ficaria como a "visão dos vencidos", ou "história vista de baixo".

Outro objetivo encontrado no PTD diz respeito ao: "entendimento das manifestações religiosas da cultura africana e ao respeito às diferenças como características fundamentais de uma sociedade democrática". (PARANÁ, 2011, p. 03). O que mostra um avanço diante da intolerância religiosa às religiões da matriz africana, pelo simples fato de serem de origem africana, que remontam à escravidão desde o Brasil Colônia.

No PTD (2014), consta como objetivos de ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana o: "desenvolvimento de atitudes contrárias ao preconceito e discriminação e o incentivo de atitudes de solidariedade em relação às vítimas de discriminação". (p.03)

De acordo com a Lei 10 639/03, cabe:

... aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL, 2003, p. 18).

Assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propõe ações efetivas no sentido de: "desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superar o etnocentrismo europeu, reestruturar as relações étnico-raciais e sociais e desalienar processos pedagógicos" (BRASIL, 2004, p.6).

As discussões acerca do tema vêm ganhando cada vez mais notoriedade social. Com a implantação da lei e outros movimentos sociais, como o Movimento Negro e antirracista, esse aspecto passou a ser tratado com mais rigor, principalmente no âmbito escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos documentos escolares e dos conteúdos abordados na disciplina de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental ficou claro que as práticas pedagógicas relativas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são influenciadas por representações de ambos os grupos, ou seja, hegemônicas e anti-hegemônicas.

Por sua vez, a análise dos conflitos e tensões em torno das representações que descrevem a discriminação, estigmas e estereótipos, e aquelas que ressaltam o reconhecimento e a valorização da

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser entendidas como algo positivo no contexto escolar, pois são através destas que os professores refletirão sobre as suas práticas pedagógicas, tendo o entendimento de que as representações na esteira de (1990; 1991) e Silva (2010), são construções permeadas por relações de poder que tendem a mascarar uma ideia ao invés de designar o que é seu referente de fato.

Assim seria ingênuo pensar nos documentos escolares longe de tais representações, pois os mesmos além de traduzirem a própria organização didático-pedagógica da escola, são alvos de implementação de leis. Isso não quer dizer que a escola não reflita sobre a sua intencionalidade educativa, mas que de alguma forma ela não se exclui das facetas da representação presentes, inclusive na Lei 10 639 /03.

E, se tratando de representação de alteridade, bem como as materializadas neste estudo nos documentos escolares e respectivos conteúdos de História, cabe destacar que: "As facetas das representações consistem em delegar poder de legitimidade a quem enuncia o discurso e consegue dar uma nova roupagem verídica e de grande valor discursivo na maior escala possível de irradiação". (JESUS, 2012, p. 167).

Desta forma, as representações influenciam os juízos de valores, ou seja, tentam-se impor ao outro ou mesmo ao grupo sua concepção de mundo, impõe uma autoridade.

Por sua vez, a análise dos documentos escolares demonstra que a representação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo viés hegemônico, preconceituoso e estereotipado advindas do "sistema hegemônico branco e ocidentalizado", foi sendo substituída por uma representação, aqui nomeada como anti-hegemônica, que se deve em grande parte a influência da Lei 10 639/03. Porém, não temos aqui a pretensão de colocar a lei em si como um divisor de águas, mas que de alguma forma tem contribuído com uma discussão mais ampla, evitando assim análises superficiais ou reforço de antigos preconceitos ou estereótipos.

Em suma, não se trata de uma transição curricular do protagonismo branco e europeu para o negro e africano retratadas nos documentos escolares e nos conteúdos da disciplina de História das Séries Finais do Ensino Fundamental, mas de favorecer uma visão dinâmica, plural e contextualizada da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, longe de qualquer visão homogeneizadora e uniformizadora.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, W. R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Lei n.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. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

_____. CNE/MEC. **Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. Discutindo as relações étnico-raciais. São Paulo: Editora Atica, 2005.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

CORREA, S. M. de S. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

FLORES, E. C. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 65-8, 2006.

GENTILE, P. África de todos nós. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XX, ed. 187, novembro, p. 44, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, L. (org.) A. **Nova História Cultural**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JESUS, Fernando Santos de. O “negro” no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História /UEL, Londrina, v.18, nº1, p.141-171, Jan/Jun. 2012.

LEAKEY, Richard E. **A origem da espécie humana** / Richard Leakey; tradução de Alexandre Tort; coordenação editorial: Leny Cordeiro — Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB. Rio de Janeiro: Geledes, 2013. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raça-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 30 de Janeiro de 2016.

MONTELLATO, Andrea Rodrigues Dias. CABRINI, Conceição Aparecida. CATELLI, Roberto, Junior. **História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos**. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro de. **Lições sobre a África**: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PAULA, Benjamin Xavier de. Os Estudos Africanos no Contexto das Diásporas. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos**: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Curitiba: SEED-Pr, 2005.

_____. Escola Estadual do Campo Carlos Augusto Miranda Nichols. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Mariana, 2012 á 2014.

_____. Escola Estadual do Campo Carlos Augusto Miranda Nichols. **Plano de Trabalho Docente de História**. Santa Mariana, 2012 a 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História**. Curitiba: SEED, 2008.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas Veredas da Sobrevivência**: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Belém: Ed. Paka-Tatu, 2004.

REIS, João José Reis e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

REIS, João José. **A revolta dos Males 1835**. Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf> acesso em 29 de jan. de 2017.

SANTOS, Rosimeire dos. A Lei 10639/03: Entre práticas e políticas afirmativas. História e Ensino. **Revista do Laboratório de Ensino de História** /UEL, Londrina, v.16, nº1, p.41-59, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução ás teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SZESZ, Christiane Marques et al. **História do Brasil II**. Ponta Grossa: EPG/NUTEAD, 2011.

VEIGA. Ilma Passos (org). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 20ªed. São Paulo. Papirus, 2005.

Wlamyra, R. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. Companhia das Letras, 2009.