

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

THIAGO AUGUSTO DOS SANTOS

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO PARANAENSE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE DE
HISTÓRIA (2007-2016)**

THIAGO AUGUSTO DOS SANTOS

**PARANAVAÍ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO PARANAENSE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE DE
HISTÓRIA (2007-2016)**

THIAGO AUGUSTO DOS SANTOS

**PARANAVAÍ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO PARANAENSE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE DE
HISTÓRIA (2007-2016)**

Dissertação apresentada por THIAGO AUGUSTO DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: RICARDO TADEU CAIRES SILVA

PARANAVAÍ
2020

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S237h Santos, Thiago Augusto dos
História e cultura africana e afro-brasileira no ensino paranaense: análise das produções PDE de História (2007-2016) / Thiago Augusto dos Santos.– Paranavaí: Unespar, 2020.
xvi, 176 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva;

Banca examinadora: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe, Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin.

Bibliografia

1. Educação. 2. História da África. 3. Cultura Afro-brasileira. 4. PDE-Paraná. 5. Formação Docente. 6. Lei 10.639/03. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.89098162

THIAGO AUGUSTO DOS SANTOS

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO PARANAENSE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE DE
HISTÓRIA (2007-2016)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe (Examinador Externo) – UEM
– Maringá-Pr

Prof.^a Dr.^a Conceição Solange Bution Perin – UNESPAR

Data de Aprovação:

27/02/2020.

Dedico este trabalho:

Aos professores realmente comprometidos com a educação deste país e que não medem esforços para ensinar conteúdos e valores a seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A todos que, de certa forma, contribuíram na minha caminhada. Primeiramente Deus, presença constante e guia de meus objetivos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Tadeu Caires Silva, que, com sua sabedoria, contribuiu com seus conhecimentos intelectuais orientando-me neste estudo, incentivando, motivando e contribuindo, além de tudo, para a minha formação acadêmica e profissional.

Ao Professor Doutor Delton Aparecido Felipe e a Professora Doutora Conceição Solange Bution Perin, que fizeram parte da minha banca examinadora de qualificação e apontaram questões importantes no meu objeto de pesquisa e indicaram caminhos e referenciais para a sua finalização.

Ao corpo docente do PPIFOR e à Universidade Estadual do Paraná-Campus de Paranavaí, por oferecerem condições acadêmicas, estudo público gratuito e de qualidade, contribuindo para minha formação, sabendo que são tempos difíceis em que a universidade pública e o conhecimento científico são constantemente atacados no Brasil.

Aos colegas de curso da sexta turma do PPIFOR com quem compartilhamos momentos de angústias, alegrias e parcerias no desenvolvimento dos trabalhos das disciplinas do programa. Em especial aos colegas: Andressa Scalco e Gustavo Simonetti.

Aos meus companheiros de trabalho que me incentivaram e me incentivam na realização dos meus estudos, em especial minha amiga Amanda Regina Bughi, com quem convivi na época de estudante na educação básica, e agora convivemos como professores, almejando novos passos na carreira.

E por fim, à minha família que com seu incentivo sempre contribuiu para a minha formação pessoal e acadêmica.

A criança e o adolescente que se identificam e são identificados como brancos têm muito a ganhar com um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto seu colega que sofreu o preconceito. O racismo é um problema de todos e envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores. (ALBERTI, Verena, 2013, p. 28)

SANTOS, Thiago Augusto dos. **História e cultura africana e afro-brasileira no ensino paranaense: análise das produções PDE de História (2007-2016)**, 176f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: (Ricardo Tadeu Caires Silva). Paranavaí, 2020.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto central de investigação as produções dos professores de História desenvolvidas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), entre os anos de 2007 a 2016, referente à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O PDE é uma política pública de formação continuada levada a cabo pelo governo do Estado do Paraná com vistas a capacitar o quadro docente do magistério estadual. Por meio da análise qualitativa dos 303 artigos elaborados pelos professores de História dentro da aludida temática, investigamos se a lei n.º 10.639/03 vem sendo implementada satisfatoriamente nas escolas estaduais paranaenses. A análise das produções foi feita tomando como referência a nova historiografia sobre o negro no Brasil bem como a legislação federal e estadual afeta ao tema. Da análise dos trabalhos constatou-se que estes, em sua grande maioria, estão em consonância com esta nova historiografia bem como demonstram conhecer os diplomas legais e demais instrumentos normativos criados pelos governos federal e estadual para implementação da referida lei. Além disso, diversas produções apontam para o fato da existência da discriminação, do preconceito e do racismo no ambiente escolar paranaense, fato que só reforça a necessidade da continuidade das políticas públicas de formação e capacitação docente. Por fim, destacamos que as produções PDE-História se constituem num rico material didático para se trabalhar a História e a Cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Palavras-chave: História da África e da Cultura afro-brasileira; PDE- Paraná; formação docente; ensino; Lei n.º 10.639/03.

SANTOS, Thiago Augusto dos. **African and Afro-Brazilian History and Culture in Teaching in the State of Paraná: analysis of PDE History Production (2007-2016)**, 176p. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná – Campus of Paranavaí. Supervisor: (Ricardo Tadeu Caires Silva). Paranavaí, 2020.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate History teachers' production developed in the Educational Development Program (PDE), from 2007 to 2016, regarding African and Afro-Brazilian History and Culture. PDE is a continuous formation public policy carried out by the government of the state of Paraná in order to empower the teaching staff of the state magisterium. By the qualitative analysis of 303 papers wrote by History teachers within the mentioned topic, we investigated if the Law 10.639/03 has been satisfactorily implemented in the schools in the state of Paraná. The analysis of the production was conducted with reference to the new historiography about black people in Brazil as well as the federal and state legislation affects the topic. From the analysis of the papers we could realize that they, mostly, are in accord with that new historiography as well as they seem to know the legal documents and the other normative instruments created by federal and state governments to the implementation of the law. Furthermore, many productions point to the existence of discrimination, prejudice and racism in the school environment in the state of Paraná, which only strengthen the necessity of continuing public politics in educational formation and training. Finally, we highlighted that History PDE production constitutes a rich didactic material to work with African and Afro-Brazilian Culture and History in schools.

Keywords: African History and Afro-Brazilian Culture; PDE-Paraná; educational formation; teaching; Law 10.639/03.

LISTA DE SIGLAS

APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade e Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
CEO – Centro de Estudos Africanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória
FAP – Faculdade de Artes do Paraná
FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FNB – Frente Negra Brasileira
GT – Grupo de Trabalho
GTR – Grupo de Trabalho em Rede
IBEAA – Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiático
IES – Instituição de Ensino Superior
IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEIAB's – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NRE – Núcleo Regional de Educação
OAC – Objeto de Aprendizagem Colaborativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PNDHI – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP – Partido Progressista
PROEX – Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REA – Recursos Educacionais Abertos
SECAD – Secretaria de Educação continuada Alfabetização e Diversidade
SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SUED – Superintendência da Educação
TEN – Teatro Experimental do Negro
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UHC – União dos Homens de Cor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Cabana do Pai Tomás.....	29
Figura 2: Feitor castigando escravo.....	32
Figura 3: Zumbi dos Palmares (1655-1695).....	35
Figura 4: Anúncio de escravo fugido.....	38
Figura 5: Estrutura do PDE.....	99
Figura 6: Conteúdos do PDE História.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produções PDE de História por turma.....	109
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções PDE História voltadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano.....	110
Gráfico 2: Produções PDE de História por IES parceiras.....	111
Gráfico 3: Produções PDE por público-alvo.....	112
Gráfico 4: Produções PDE por modalidade de ensino.....	113
Gráfico 5: Trabalho por eixos temáticos.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A HISTORIOGRAFIA SOBRE A ESCRAVIDÃO, A ÁFRICA E O NEGRO NO BRASIL.....	20
2.1 A HISTORIOGRAFIA SOBRE O NEGRO NO BRASIL	21
2.1.1 GILBERTO FREYRE E A CONSTRUÇÃO DO “MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA”.....	22
2.1.2. O NEGRO NA OBRA DE GILBERTO FREYRE	24
2.1.2 A ESCOLA PAULISTA DE SOCIOLOGIA E O “ESCRAVO COISA”	30
2.1.3. A RESISTÊNCIA ESCRAVA: OS ESCRAVIZADOS COMO SUJEITOS E PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA	36
2.1.4 AS ABORDAGENS SOBRE O NEGRO NO PÓS-ABOLIÇÃO	42
2.2 A HISTORIOGRAFIA AFRICANA E OS ESTUDOS SOBRE A ÁFRICA NO BRASIL.....	46
3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS: DAS LUTAS SOCIAIS AOS MARCOS LEGAIS	57
3.1 UM LONGO CAMINHO: A APROVAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03	57
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	69
3.3 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.....	73
3.4 AS POLÍTICAS ESTADUAIS DO PARANÁ PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03.....	76
4 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA	81
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA BREVE DISCUSSÃO.....	82

4.2 O PDE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PROGRAMA (2007-2016)	92
4.3 O PDE E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	102
5 ANÁLISE CRÍTICA DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS ACERCA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NAS PRODUÇÕES PDE NO ENSINO DE HISTÓRIA	109
5.1 PRODUÇÕES PDE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA POR ANO, IES E PÚBLICO-ALVO	109
5.2 TRABALHOS POR TEMAS	114
5.2.1 ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA ESCRAVA	115
5.2.2 POPULAÇÃO NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO	124
5.2.3 ÁFRICA.....	135
5.3.4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E RACISMO NA ESCOLA.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO	164

1 INTRODUÇÃO

A presença obrigatória do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas do país, vigente desde o ano de 2003, é fruto das reivindicações históricas do Movimento Negro bem como de intelectuais comprometidos com o conhecimento da história brasileira, os quais compreendem que a escola tem um amplo papel na formação dos indivíduos e na construção de suas identidades (GOMES, 2017).

Desse modo, as leis n.º 10.639/03¹ e, posteriormente, a 11.645/08² alteraram a LDB incluindo o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, inserindo-as no ambiente escolar, proporcionando assim, discussões acerca da diversidade cultural. Temáticas essas que, devido à força do mito da democracia racial, silenciavam uma discussão acurada da pluralidade da sociedade brasileira.

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), a sociedade brasileira sempre foi multicultural, haja vista a diversidade dos povos originários presentes em nossa nação; além do impacto do tráfico de escravos e os processos migratórios que ocorrem em diferentes períodos, compondo a nação brasileira.

No entanto, este caráter multicultural é aceito com muita dificuldade por grande parte da nossa sociedade, pois o Brasil, como a maioria das sociedades ocidentais, só se percebe como multicultural quando os oprimidos - aos quais alguns designam de minorias – reagem (SILVA, 2011). O próprio caráter obrigatório das mencionadas leis é sinal das resistências ao reconhecimento da necessidade de se conhecer a história dos povos africanos e indígenas. Nesse sentido, a referida legislação e a educação representam uma importante medida no enfrentamento de percepções equivocadas e preconceituosas.

Foi com vistas a compreender como os professores de História das escolas estaduais paranaenses receberam a aprovação dos referidos diplomas legais e instrumentos normativos que concebemos este trabalho. Dada a impossibilidade de o estudo abarcar a totalidade do grande número de docentes que lecionam a aludida

¹ A Lei n.º 10.639/03 alterou a Lei n.º 9394 /96, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

² A Lei n.º 11.645/08 altera a Lei n.º 9.394/96, modificada pela Lei n.º 10.639/03, a qual 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” (BRASIL, 2008).

disciplina na rede estadual do Estado do Paraná, optou-se por efetuar um recorte. Nesse sentido, tomamos como objeto central de investigação as produções dos professores de História desenvolvidas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE),³ entre os anos de 2007 a 2016, referente à História e Cultura Africana e Afro-brasileira.⁴

O estado do Paraná está situado na Região Sul do Brasil e conta com uma população aproximada de 10 milhões e quinhentos mil habitantes (IBGE, 2010). Destes, aproximadamente 70,06% são brancos; enquanto a população negra, ou seja, a soma de pardos e pretos, representa cerca de 28,50%.⁵ É o quinto ente mais rico da federação, sendo suplantado apenas por SP, RJ, MG e RS. Sua economia gira em torno da agricultura de exportação (soja, milho, dentre outros grãos) e da indústria (papel e celulose e automóveis).

O PDE é uma política pública de formação continuada dos docentes do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, na qual o professor retorna a uma das instituições públicas⁶ de ensino superior para realizar cursos de formação e, posteriormente, auxiliado pelos professores dessas instituições, implantam um projeto de ensino em seu local de trabalho com vias de superação de algum problema pedagógico naquele espaço. Desse modo, o PDE promove a interação entre a universidade e a escola, ou seja, entre educação superior e educação básica, contribuindo assim para superar o histórico distanciamento desses campos do saber.

No tocante a disciplina de História, são ofertadas linhas de pesquisa⁷ para que o professor-PDE faça a escolha de uma de acordo com sua preferência ou afinidade e em seguida desenvolva a sua formação. Uma dessas linhas contempla estudos

³ Neste trabalho a sigla PDE refere-se ao programa de formação de professores desenvolvido no Estado do Paraná, não tendo relação com o programa desenvolvido pelo governo federal que possui a mesma sigla.

⁴ O PDE faz parte do plano de carreira do magistério paranaense, sendo importante instrumento de ascensão funcional. O programa ainda existe, porém não é mais ofertado como foi originalmente organizado em 2004, ano em que foi aprovado o plano de carreira do magistério estadual.

⁵ Os que se declararam amarelos somam 1,19% e os indígenas 0,25% (IBGE,2010).

⁶ Sendo elas UFPR, UTFPR, UEM, UEL, UNICENTRO, UNIOESTE, UEPG, UENP, UNESPAR.

⁷ As linhas de pesquisa sofreram alterações de acordo com o período estudado. Por exemplo, no ano de 2007 havia a linha de estudos específica História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No ano de 2013 houve uma nova organização das linhas de estudo do programa, sendo elas no tocante ao ensino de História: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História; Paraná: História e historiografia; História social das crianças; Ensino Religioso e História; Diálogos Curriculares com a diversidade (contemplando temas como diversidade étnico-racial e estudos de gênero). Assim, para este estudo foram mapeados os trabalhos que possuem em sua temática principal foco na história e cultura africana e afro-brasileira. Sobre as linhas de estudo conferir: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/le_historia.pdf

referentes à História e cultura africana e afro-brasileira. No total, mapeamos 303 produções, as quais estão distribuídas entre os anos de 2007 a 2016. A consulta aos trabalhos foi feita no portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).⁸ Para analisar este vasto corpo documental lançaremos mão das abordagens quantitativa e qualitativa. Dessa forma, os dados estatísticos bem como os demais documentos (leis, decretos, diretrizes, etc.) foram analisados criticamente à luz da historiografia e da bibliografia que afeta o tema (LUDKE; ANDRÉ, 1988).

Partindo desses pressupostos, a pesquisa divide-se em quatro seções. A primeira, aborda a historiografia sobre o negro no Brasil e também a historiografia sobre o continente africano, buscando compreender as perspectivas historiográficas em diferentes contextos históricos e sua relação com os sujeitos históricos desses períodos. Procuramos demonstrar aqui que as abordagens historiográficas carregam em si visões de mundo e também dos sujeitos históricos e influenciam na percepção e nas práticas pedagógicas dos docentes. Em se tratando da historiografia sobre a diáspora africana para o Brasil, durante muito tempo foram veiculadas imagens pouco propositivas – para não dizer negativas – sobre a África e os descendentes de africanos que edificaram suas vidas, ajudando a construir o país; sendo que só muito recentemente esse quadro vem sendo alterado numa perspectiva positiva.

A segunda seção discute o longo processo de inserção de conteúdos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira na legislação educacional brasileira, em seus diferentes níveis. Nela, demonstramos a luta do movimento social negro – através de diferentes organizações e atores sociais – pelo direito à educação escolar bem como pela inclusão da História da África nos currículos escolares brasileiros. Apresentamos, também, as ações desenvolvidas pelo governo do Estado do Paraná, por meio da SEED-PR e das universidades públicas paranaenses, para efetivação dessa legislação. Nesse aspecto, destaca-se o PDE, haja vista que este programa de formação desde o seu início abriu espaço para a abordagem da temática étnico-racial contemplada em suas linhas de pesquisa.

Na terceira seção discutimos a formação continuada como política educativa. O objetivo é responder à questão: como os professores – sobretudo os que compõem a Rede Estadual de Ensino do Paraná – têm sido preparados para o trabalho docente, em especial no que se refere à implementação das leis n.º 10.639/03 e 11.645/08? As

⁸Portal Dia a Dia Educação disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

estratégias adotadas pelo governo estadual no tocante à formação de professores da área de História tem se mostrado eficazes? E o PDE, em que consiste sua proposta pedagógica?

Por fim, na quarta e última seção, fizemos a análise quantitativa e qualitativa das produções do PDE/História referentes à temática da História da África, da História da população negra no Brasil e, também da cultura africana e afro-brasileira. Nela, apresentamos, detalhamos e discutimos os trabalhos PDE e sua relação com a historiografia e a legislação federal e estadual. Em um segundo momento, apresentamos o público alvo das produções PDE e quais temáticas foram mais frequentes nas produções didáticas. A partir delas, buscamos compreender as estratégias e as relações interdisciplinares realizadas pelos professores-PDE. Por fim, problematizamos as vozes docentes e discentes sobre racismo e preconceito percebidas em seus cotidianos.

Com essa pesquisa almejamos averiguar em que medida as produções PDE de História estão em consonância com a historiografia e com a legislação federal e de que modo elas puderam e podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e livre do racismo e do preconceito, bem como servir de suporte aos docentes que se dedicam aos estudos relacionados à formação de professores, particularmente o PDE; além daqueles que também procuram conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira, haja vista que os materiais PDE são construções coletivas, de domínio público, produzidos por professores para que possa serem utilizados pelos mesmos em sua prática pedagógica.

2 A HISTORIOGRAFIA SOBRE A ESCRAVIDÃO, A ÁFRICA E O NEGRO NO BRASIL

Esta seção tem por objetivo discutir a relação entre a historiografia sobre o negro brasileiro e a inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino de História, conforme preconizado pelas leis n.º 10.639/03 e 11.645/08. Nesse sentido, consideramos importante compreender de que modo a historiografia tratou essa temática ao longo do tempo e como estas abordagens chegaram aos materiais didáticos – livros, apostilas, etc. – que serviram e ainda servem de suporte pedagógico aos docentes que ministram a disciplina de História. Afirmamos isso porque acreditamos que de nada ou pouco adiantará se fazer a inserção da história da África e dos afrodescendentes no Brasil se tais materiais apresentarem visões retrógradas e/ou pouco propositivas em relação ao papel histórico desempenhado pelos negros na formação da sociedade brasileira. Além disso, é importante reconhecer que as representações oriundas das interpretações historiográficas permanecem na consciência histórica da sociedade e, em particular, entre os docentes que ministram a disciplina de História (RÜSEN, 2015).

Em primeiro lugar, e recordando a célebre expressão de Lucien Febvre, devemos considerar que “a História é filha de seu tempo” (FEBVRE apud BLOCH, 2001, p. 7). Nesse sentido, entendemos a historiografia como um produto de determinada época. Assim, as interpretações do passado não flutuam sobre o espaço/tempo de maneira autônoma, pois são influenciadas pelos fatos históricos e ideologias vigentes. Desse modo, o discurso historiográfico produzido se apresenta como um debate, um confronto entre o que foi produzido anteriormente e as novas perspectivas – sendo que estas possivelmente serão passíveis de revisões no futuro. Em se tratando da historiografia da escravidão e do negro brasileiro, o historiador Marcus Carvalho destaca que as transformações ocorridas nas últimas décadas foram fruto de diversos fatores:

como sempre acontece nas Ciências Sociais, foram vários os pontos de partida. Entre as influências mais visíveis na literatura do final dos anos noventa, algumas merecem atenção especial: 1) o desenvolvimento de uma bem fundamentada crítica à visão de Gilberto Freyre, que começou a ser seriamente combatida já nos anos cinquenta; 2) a influência da literatura internacional sobre o

escravismo, cada vez maior depois dos anos setenta; 3) os avanços do Movimento Negro e da luta pela democracia no Brasil após o golpe de 1964; 4) a consolidação das pós-graduações em História entre as décadas de 70 e 90 (CARVALHO, 2001, p. 73).

Partindo desses pressupostos, organizamos esta seção em três partes. Na primeira, discutiremos as principais matrizes ou tendências interpretativas que se constituíram no decorrer do século XX, a saber: “brandura da escravidão”, “teoria do escravo coisa” e a “teoria da resistência escrava”. Em segunda, abordaremos a historiografia sobre o período conhecido como “pós-abolição”. Dada a grande quantidade de produções – livros, artigos, teses, coletâneas, etc. – e diante da impossibilidade de analisá-las detalhadamente, optamos por apresentar os principais autores que expressam a agência e o protagonismo negro na História do Brasil República. Na terceira e última subseção o foco de análise é dirigido à História da África e aos estudos africanos no Brasil. De início, abordaremos as três principais “correntes” da historiografia africana: Inferioridade Africana, Superioridade Africana e os Novos Estudos Africanos (LOPES, 1995), suscitando que cada corrente também apresentou inúmeras referências de seu contexto histórico. Em relação aos estudos africanos no Brasil, destacaremos o distanciamento Brasil-África promovido no pós-abolição, sustentado pelo imaginário racista, confluindo para um conhecimento superficial referente ao continente africano; e também a edificação da imagem da África como o lugar do exótico e do folclórico – o que contribuiu para a reprodução de estereótipos e preconceitos relacionados a África, os africanos e suas diásporas. Por outro lado, também buscará identificar aproximações entre Brasil e África durante o século XX e XXI, sobretudo a partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

2.1 A HISTORIOGRAFIA SOBRE O NEGRO NO BRASIL

Muito já se produziu sobre a história do negro brasileiro, sendo esta temática umas das mais estudadas nos meios acadêmicos até os dias atuais (GOMES, 2003). Tal fato, por si só, dificulta o estabelecimento de uma única e definitiva classificação dessas produções, de modo que a divisão aqui adotada se aplica sobretudo ao esforço de síntese para fins de compreensão das linhas gerais desta volumosa produção. Visando facilitar a análise das diferentes abordagens sobre o tema, seguimos aqui

uma classificação bastante conhecida na historiografia brasileira, qual seja, aquela que aponta a existência de três grandes correntes ou matrizes, a saber: a da “brandura da escravidão brasileira”; a da “coisificação dos negros e a violência do sistema escravista”; e, por fim, a que enfatiza a “resistência” da população escravizada e da população negra em geral (REIS & SILVA, 1989; CHALHOUB, 1990; SCWARTZ, 2001).

Seguindo tal ordem, iniciamos nossa análise apresentando a visão que ficou conhecida por enfatizar a harmonia nas relações entre negros e brancos, sendo tal traço parte constitutiva da “democracia racial” brasileira, e que teve no pernambucano Gilberto Freyre seu principal expoente.

2.1.1 GILBERTO FREYRE E A CONSTRUÇÃO DO “MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA”

Gilberto Freyre (1900-1978) é considerado por muitos historiadores e sociólogos o principal expoente de uma das vertentes mais expressivas da historiografia sobre a escravidão no Brasil: a da democracia racial ou da brandura do sistema escravista brasileiro (QUEIRÓZ, 1998; SLENES, 1999; VAINFAS, 1999). Seu livro, “*Casa Grande e Senzala*” (1933), se tornou, desde o nascimento, um clássico entre os estudos sobre o negro brasileiro e também uma referência para o estudo das sociedades escravistas noutras partes do mundo, em especial nos Estados Unidos.

Nascido no período de transição do século XIX para o século XX, Freyre conviveu com as teorias raciais oriundas gestadas nos oitocentos, tais como o evolucionismo social,⁹ haja vista que estas repercutiam seriamente no Brasil – país de população miscigenada. Segundo Schwarcz (1993), esse tipo de literatura era amplamente consumida pelas elites intelectuais brasileiras, pois o tema racial parecia justificar cientificamente nossas hierarquias sociais ao mesmo tempo em que inviabilizavam um projeto nacional; pois, ao abraçar o discurso evolucionista, as estas assumiam a consciência de seu atraso.

⁹ Evolucionismo social ou evolucionismo cultural foi uma teoria vigente no século XIX, a qual procurava explicar o pensamento social de acordo com as linhas da teoria biológica da evolução. Seus principais teóricos foram Edward Burnett Tylor, Lewis Henry Morgan, James George Frazer e Hebert Spencer. Para mais informações ver: CASTRO, 2005.

Filho de uma abastada família pernambucana, Freyre estudou no Colégio Batista Americano, em Recife.¹⁰ Tal fato, viabilizou a continuidade de seus estudos nos Estados Unidos, onde se formou bacharel em artes liberais pela universidade de Baylor. Mais tarde, na universidade de Columbia, conheceu o antropólogo Franz Boas¹¹ (1858-1942), intelectual judeu-alemão radicado naquele país, e que viria a exercer forte influência em seu pensamento. Contrário às interpretações evolucionistas e deterministas – que explicavam as diferenças entre as sociedades por meio da raça e do meio ambiente. Boas defendia a primazia da cultura como fator vital para se compreender as diferenças entre os povos. Aliás, foi este olhar para a importância das questões culturais que fez com que Freyre buscasse sua orientação: “Foi o estudo sobre antropologia sob orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e mulato no seu justo valor” (FREYRE, 2006, p. 32).

Gilberto Freyre foi um dos primeiros pensadores a estudar a importância e contribuições culturais do povo negro na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, seus estudos buscavam superar as explicações embasadas em argumentos biológicos que ainda eram recorrentes nas primeiras décadas do século XX:

Nos países americanos ibéricos independentes, como o Brasil, a política de atração dos migrantes europeus, que chegavam cada vez em maior número após a abolição da escravidão, foi explicitamente definida como um projeto para “embranquecer” a população. Essa ideia manteve-se dominante no Brasil até a década de 1930, quando Gilberto Freyre **criou uma nova visão de uma população feliz e realizada de indivíduos de raça mista** (BITHENCOURT, 2018, p. 333 grifos nosso).

Portanto, pode-se afirmar que na década de 1930 o trabalho de Gilberto Freyre representou uma verdadeira revolução na forma como era concebida a formação nacional, pois transformava em positividade aquilo que até então visto de forma negativa: a miscigenação racial.¹² Nesse contexto, sua obra encontrou respaldo numa

¹⁰ O pai de Gilberto Freyre era professor da tradicional faculdade de Direito do Recife e foi um dos fundadores do Colégio Batista Americano.

¹¹ Boas é considerado o pai da Escola Cultural Americana. Sobre sua vida e obras ver: BOAS, 2004.

¹² Segundo o historiador Ronaldo Vainfas, a visão da formação nacional a partir da interação de três matrizes não era exatamente uma novidade, haja vista que, em 1840, o alemão Karl von Martius já havia apresentado esta ideia no trabalho que ganhou concurso promovido pelo IHGB, cujo título era “Como escrever a história do Brasil”. É verdade que von Martius valorizou, como chave explicativa, a fusão das raças e não a das culturas, enfatizando muitíssimo a contribuição portuguesa e subestimando a africana. Mas este naturalista sem dúvida plantou a semente mais tarde regada pelos historiadores, sociólogos e antropólogos, a começar por Gilberto Freyre (VAINFAS, 2009, p. 218). De igual maneira,

série de demandas do período, como por exemplo a redefinição da identidade nacional, o reforço da identidade brasileira no cenário internacional e a legitimação das novas alianças que se assentavam no poder. Assim, nada melhor que uma abordagem da formação nacional voltada para o passado numa perspectiva de justificar o presente e garantir o futuro (PESAVENTO, 2004).

Ao conceber e expressar a identidade nacional como uma sociedade harmônica, a obra de Gilberto Freyre agradou a elite brasileira, haja vista que tal interpretação reforçava a harmonia social e a convivência pacífica entre as classes sociais. Ao mesmo tempo, parecia agradar também as classes médias e até os menos favorecidos, pois apresenta positividade na miscigenação e no mestiço. Vejamos, a seguir, como Freyre concebeu o papel do povo negro – africanos e seus descendentes – na formação da sociedade brasileira.

2.1.2. O NEGRO NA OBRA DE GILBERTO FREYRE

Como mencionado anteriormente, a interpretação freyriana tem como esteio a valorização da miscigenação racial brasileira. Nesse sentido, há um resgate das contribuições dos negros e dos índios na nossa formação social e, portanto, uma positividade no papel desempenhado por estas matrizes culturais. Por isso, a seguir, discutiremos mais de perto o modo como Gilberto Freyre compreendeu o papel do negro na construção da sociedade brasileira e, por conseguinte, as implicações de interpretação.

Uma primeira distinção fundamental efetuada por Gilberto Freyre na obra “*Casa Grande & Senzala*” é a diferenciação entre o negro e escravo. Vejamos o que o antropólogo pernambucano disse a esse respeito: “sempre que considerarmos a influência do negro sobre a vida íntima do brasileiro é a ação do escravo e não a do negro por si que apreciemos” (FREYRE, 2006, p. 397).

Para Freyre, o negro não pôde exercer toda a sua influência cultural – leia-se protagonismo – na construção da sociedade brasileira porque a escravidão à qual fora submetido o rebaixava moralmente; ou seja, deformava sua personalidade. Seguindo essa lógica, “é absurdo responsabilizar o negro pelo que não foi obra sua nem do índio, mas do sistema social e econômico em que funcionaram passiva e

outros autores coetâneos a Freyre já apontavam a nossa miscigenação racial, como Manoel Bonfim, sobre este, ver: AGUIAR, 2000.

mecanicamente” (FREYRE, 2006, p. 399). Baseados nestes princípios, Gilberto Freyre contesta os argumentos que atribuem aos negros comportamentos típicos de uma “raça inferior” e toma por vetor explicativo destes traços o peso da escravidão a que estes foram submetidos, por meio do abuso de uma raça¹³ pela outra, na qual uns tinham que se conformar em servir os outros. Em suma, ele contesta a tese da inferioridade biológica do negro e atribui à escravidão a responsabilidade pelos possíveis desvios morais que o negro escravizado teria cometido no convívio social como o homem branco.

Mas o aspecto que se tornaria mais polêmico em sua interpretação diz respeito às relações inter-raciais entre negros e brancos. Nesse ponto, sua tese central é de que no sistema escravista brasileiro haveria uma convivência harmoniosa entre senhores e escravos – fato ocorrido sobretudo devido às qualidades do colonizador português (FREYRE, 2006).

No capítulo denominado “O colonizador português: antecedentes e predisposições”, Freyre expõe as bases segundo as quais a escravidão teria sido implantada no Brasil:

Para a escravidão, saliente-se mais uma vez que não necessitava o português de nenhum estímulo. Nenhum europeu era mais predisposto ao regime de trabalho escravo do que ele. No caso brasileiro, porém, parece-nos injusto acusar o português de ter manchado, com instituição que hoje tanto nos repugna, sua obra grandiosa de colonização tropical. O meio e as circunstâncias exigiram o escravo. A princípio o índio. Quando este, por incapaz e molengo, mostrou não corresponder às necessidades da agricultura colonial - o negro. Sentiu o português com o seu grande senso colonizador, que para completar-lhe o esforço de fundar agricultura nos trópicos - só o negro. O operário africano. Mas o operário africano disciplinado na sua energia intermitente pelos rigores da escravidão (FREYRE, 2006, p. 322).

Nota-se que o antropólogo pernambucano aponta que o indígena não foi capaz de alavancar o empreendimento colonial por se mostrar “incapaz e molengo” para realizar o trabalho agrícola fundado na monocultura da cana-de-açúcar. Ao atribuir

¹³ “Raça” trata-se de um termo que foi utilizado durante muito tempo para designar um conjunto de atributos biológicos para determinados grupos humanos justificar diferenças e construir hierarquias, fisicamente, socialmente e culturalmente. No entanto, a partir do momento em que a ciência demonstrou não existirem raças e somente existir a raça humana, esse termo perdeu força e credibilidade no meio acadêmico, sendo hoje empregado em sentido político e cultural. Ver, nesse sentido, BARBUJANI, 2007. Para o uso político do termo ver: GUIMARÃES, 2002.

tais características ao indígena, Gilberto Freyre adota uma interpretação evolucionista da cultura, na medida em que concebe o índio como inferior ao africano (FREYRE, 2006, p. 322-323).¹⁴

Por isso, coube ao negro ser o elemento que complementou o português no esforço de desenvolver a agricultura e as demais atividades produtivas necessárias ao sucesso do empreendimento colonial.¹⁵ Nesse sentido, podemos dizer que há em “*Casa Grande & Senzala*” uma certa exaltação da cultura material e moral do africano: “revelaram-se os escravos negros, dos estoques mais adiantados, em condições de concorrer melhor que os índios à formação econômica e social do Brasil. Às vezes, melhor que os portugueses” (FREYRE, 2006, p. 370).

Em relação à alimentação e a convivência social destacou:

O escravo negro no Brasil parece-nos ter sido, com todas as deficiências do seu regime alimentar, o elemento melhor nutrido em nossa sociedade patriarcal, e dele parece que numerosos descendentes conservaram bons hábitos alimentares, explicando-se em grande parte pelo fator dieta [...] (FREYRE, 2006, p. 107).

Nesse aspecto dimensiona que o negro no Brasil, apesar das marcas da escravidão ser presente, foi o elemento que teve melhores condições alimentares. Certamente esse argumento se baseia na lógica que o negro é extrovertido, por isso é um “o tipo de homem fácil plástico, adaptável” (FREYRE, 2006, p. 371). Em síntese, para Gilberto Freyre, a plasticidade do negro, sua adaptabilidade, contribuiu decisivamente para o sucesso da colonização portuguesa nos trópicos.

Afirmamos acima que Gilberto Freyre defendeu em sua obra a existência de uma convivência relativamente harmônica entre senhores e escravos, como na passagem a seguir: “Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América” (FREYRE, 2006, p. 435). É verdade que em algumas passagens de “*Casa Grande & Senzala*”, o mesmo destaca que nem sempre essa convivência era pacífica. Contudo, apesar de não negar a existência de episódios de violência e da crueldade

¹⁴ Como, por exemplo, na seguinte passagem: Pode-se aliás, generalizar dos negros fugidos, internados nas matas e nos sertões, que desempenharam todos uma útil função civilizadora: quase sempre elevando a cultura das populações indígenas, raramente deixando-se achatar ou degradar por elas. Diante dos caboclos os negros foram elemento europeizante (FREYRE, 2006, p. 391).

¹⁵ Para além da agricultura, Gilberto Freyre valoriza as contribuições dos povos africanos no trabalho com os metais e as influências na culinária brasileira.

senhorial para com os cativos, a obra se destacou justamente por enfatizar as relações de intimidade do lar, suavizando assim a vida do escravo, de modo que essas ideias paradoxais, podem ser convertidas em uma espécie de apologia da escravidão.¹⁶

Aliás, a ideia segundo a qual a escravidão no Brasil era mais branda do que noutras regiões do mundo estava presente desde o seu trabalho de mestrado, realizado em 1922 e, intitulado “*Vida Social no Brasil nos meados do século XIX*”:

Na verdade, a escravidão no Brasil agrário-patriarcal pouco teve de cruel. O escravo brasileiro levava, nos meados do século XIX, vida quase de anjo, se compararmos sua sorte com a dos operários ingleses, ou mesmo com a dos operários do continente europeu, dos mesmos meados do século passado. Sua vida – tudo o indica – era também menos penosa que a dos escravos nas minas da América espanhola e nas plantações, quando mais industriais do que patriarcais, da América inglesa e protestante (FREYRE, 2009, p. 79).

Assim, a partir dos pontos destacados, percebe-se que Gilberto Freyre elaborou uma narrativa que valoriza o papel do negro na sociedade brasileira, ao mesmo tempo apresenta uma sociedade escravista de forma idealizada, na qual predominava a harmonia nas relações sociais entre senhores e escravos. Em linhas gerais, a impressão que se tem é que a escravidão brasileira era uma instituição benigna e que as relações raciais no Brasil têm como marca principal a harmonia – daí a ideia da democracia racial.

De acordo com a historiadora Suely Robles Reis de Queiróz (1998), há um paradoxo no autor de “*Casa Grande & Senzala*”, pois em certos momentos ele se apresenta como revolucionário, e em outros como conservador. Revolucionário no sentido de partir da antropologia cultural para contrapor-se ao pseudo-cientificismo de inferioridade da raça negra e assim destacar a importância e contribuições desta para a cultura brasileira. E conservador quando ignora ou neutraliza as contradições sociais, difundindo a ideia de brandura da escravidão e a índole de que o brasileiro naturalmente é bom.¹⁷

¹⁶ Para uma crítica contundente à interpretação de Gilberto Freyre consultar: MEDEIROS, 1984 e outra abordagem, ARAÚJO, 1994.

¹⁷ Brandura é uma palavra que remete a relações amigáveis, boa índole, ternura, amenidade, fidelidade, ou seja, não coaduna com uma relação de submissão, falta de liberdade e opressão. Para a historiadora Suely Robles Reis de Queiróz (1975), a visão de brandura da escravidão parece ter sido gestada logo após a independência do Brasil e permanecendo durante o período Imperial. A necessidade da construção da identidade nacional pode ter fomentado uma noção de independência relativamente pacífica e por sua vez, esse pacifismo pode ter sido transplantado também para as relações entre senhores e escravos.

A suavização da escravidão foi um importante elemento utilizado para a cristalização do mito da democracia racial, o qual defende a ideia da sociedade brasileira como sendo racialmente harmônica e pacífica – inexistindo assim conflitos de caráter racial. Cabe destacar que esta visão se disseminou fortemente pelo tecido social brasileiro ao longo de algumas gerações, de modo que ainda hoje povoa a mentalidade de muitos brasileiros, inclusive professores – os quais reproduzem o discurso segundo o qual não há racismo no Brasil.

Em suma, podemos afirmar que a difusão e a apropriação das ideias de Gilberto Freyre acabaram por gerar uma representação idílica das relações escravistas, que se traduz, dentre outros elementos, na imagem do escravo passivo, acomodado ao sistema.¹⁸ Nesse sentido, a imagem comumente associada ao escravizado, segundo a abordagem freyriana, pode ser exemplificada na figura da Mãe Preta ou Pai João (SILVA, 1984, p. 27) ou ainda no cativo retratado no romance “*A cabana do Pai Tomás*”, da escritora norte-americana Harriet Beecher Stowe.¹⁹

¹⁸ Segundo o historiador Roger Chartier, as apropriações são práticas de produção de sentido, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, as quais, por sua vez, são diferenciadas por determinações sociais; ou, ainda, a maneira como os discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprios e do mundo (CHARTIER, 1990, p. 26).

¹⁹ Inicialmente divulgada em formato de folhetim num periódico abolicionista dos Estados Unidos, a obra foi originalmente publicada em forma de livro no ano de 1852 e imediatamente se tornou um clássico, sendo traduzida para diversos países do continente europeu e americano. Embora só tenha sido publicado no Brasil na década de 1880, o romance de Harriet Beecher Stowe foi traduzido para o português ainda em 1853 e desde então se tornou conhecido do público brasileiro, em especial das elites letradas. Também foi adaptado para o teatro, tendo a trama sido encenada por diversas companhias teatrais brasileiras nas décadas de 1870 e 1880. Sobre a circularidade e recepção da obra no Brasil ver: FERRETI, 2017.

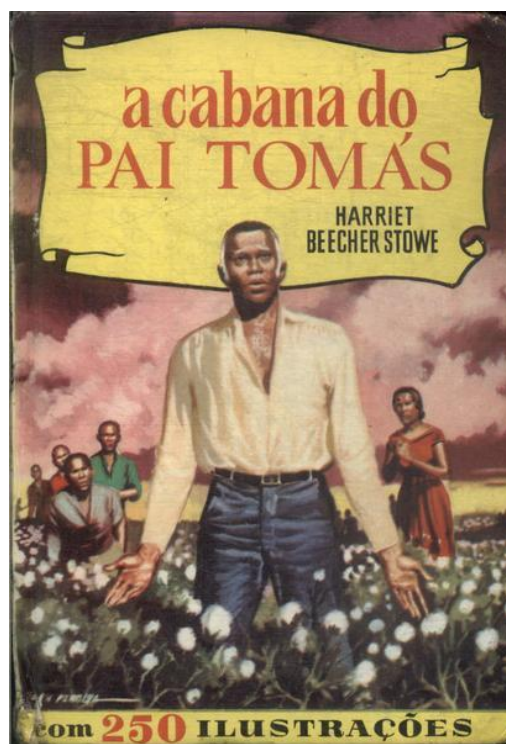


Figura 1: A Cabana do Pai Tomás.
Fonte: Editora Bruguera, 1966, 242 p.

Na trama, Stowe narra o martírio de um escravo cristão – Pai Tomás – que é alvo de sucessivas vendas por parte de vários senhores. Em cada troca de senhor, o cativo experimenta, sempre resignado, as mais diversas formas de opressão e violência. Ou seja, o Pai Tomás não reage à violência sofrida e parece se conformar com sua sina. Cabe destacar que esta representação²⁰ acerca do escravo e da escravidão penetrou largamente o imaginário da população brasileira, que passou a utilizar cotidianamente a ideia de que no país nunca houve racismo nem preconceito racial e que brancos e negros sempre conviveram de forma pacífica e harmoniosa.

Embora tenha obtido um enorme sucesso nos meios intelectuais e na sociedade brasileira em geral, ganhando rapidamente as páginas dos livros didáticos nas décadas seguintes à sua publicação. A abordagem freyriana acerca da formação social brasileira não demoraria a sofrer duras críticas. A principal delas centrava-se justamente na contestação da suposta vigência da democracia racial e da negação da existência de relações harmoniosas entre senhores e escravos. No universo

²⁰ Segundo Roger Chartier, o mundo é moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, ou seja, o significam e os representam. As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

acadêmico, os responsáveis por tais críticas foram os autores da chamada “Escola Paulista de Sociologia”. É desta crítica bem como da construção de uma nova matriz interpretativa acerca das relações raciais no Brasil que trataremos a seguir.

2.1.2 A ESCOLA PAULISTA DE SOCIOLOGIA E O “ESCRAVO COISA”

No contexto de pós-Segunda Guerra Mundial (1940-1945), em decorrência das práticas de racismo na Europa nazifascista, a temática das relações raciais ganhou muita força no campo das Ciências Sociais. Nesse interim, a UNESCO resolveu patrocinar um programa de investigação das questões raciais em escala mundial para averiguar a existência ou não de problemas raciais noutras partes do mundo. O Brasil ganhou destaque nestas investigações, pois o sucesso da obra de Gilberto Freyre no exterior difundiu a ideia de que o país não possuía graves problemas de natureza racial. O desenrolar das pesquisas patrocinadas pela UNESCO iriam promover uma verdadeira reviravolta na compreensão da questão no país, pois os resultados contrariavam a tese de que aqui imperava uma democracia racial (COSTA, 1999; OLIVEIRA, 2012).

Mas mesmo antes da publicação das pesquisas de cunho acadêmico, alguns intelectuais já contestavam as teses presentes em “*Casa Grande & Senzala*”. O mais importante deles foi, sem dúvida, o jornalista negro Clóvis Moura (1925-2003), que em 1959 lançou o livro “*Rebeliões da Senzala*”. Nesta obra pioneira, na qual lança mão da teoria marxista para analisar a formação da sociedade brasileira pelo viés racial, Moura procura demonstrar que o negro escravizado resistiu à opressão imposta pelo sistema escravista e o fez através de insurreições, quilombos e revoltas. Ou seja, não foi um agente passivo e resignado e, portanto, conformado com a vida que levava no cativeiro. Pelo contrário, lutou incansavelmente para a destruição do modo de produção escravista. Ao demonstrar a contestação ao sistema por meio da luta de classes, “*Rebeliões da Senzala*” contesta de forma radical a tese da prevalência da existência de relações raciais harmônicas no Brasil, solapando a ideia da democracia racial proposta por Gilberto Freyre. Este primeiro trabalho de Clóvis Moura, contudo, não encontrou eco imediato no universo acadêmico – o que só viria acontecer com força nos anos 1980.²¹

²¹ Para conhecer mais sobre a trajetória deste importante intelectual negro ver: OLIVEIRA, 2016.

Por sua vez, no universo acadêmico, nessa época o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) desenvolveu uma série de trabalhos sobre a questão racial e liderou um grupo de jovens pesquisadores, denominado posteriormente de “Escola Paulista de Sociologia” ou “Escola Sociológica Paulista”. Nesse grupo de estudiosos destacam-se, além do mencionado Florestan Fernandes, os sociólogos Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni e Oracy Nogueira.²²

Os estudiosos da Escola Paulista de Sociologia, denominados de “revisionistas” pela historiadora Emília Viotti da Costa (1999), divergiram profundamente das teses de Freyre acerca da existência do mito da democracia racial no Brasil. Para Florestan Fernandes (1978), por exemplo,

o mito em questão teve alguma utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente. Ao que parece, a tal utilidade evidencia-se em três planos distintos. Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do ‘negro’ os ‘dramas da população de cor’ [...]. Segundo, isentou o ‘branco’ de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais [...]. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma *consciência falsa* [grifo do autor] da realidade social brasileira (FERNANDES, 1978, p. 255).

Como se depreende da citação, Fernandes entende o mito da democracia racial como uma ideologia a serviço da classe dominante brasileira, composta majoritariamente por brancos. Utilizando como referencial teórico a teoria marxista ortodoxa,²³ os autores da Escola Paulista de Sociologia afirmavam que o processo de colonização bem como a escravidão estavam circunscritos na conjuntura de acumulação do capital, o qual por sua vez era guiado pela lógica do mercado com vistas a gerar lucro. Nesse sentido, “a organização e regularidade da produção para larga escala – de que dependia a lucratividade – impunham a compulsão ao trabalho. Para obtê-la, coerção e repressão seriam as principais formas de controle social do escravo” (QUEIRÓZ, 1998, p. 106).

²² Embora não faça parte deste núcleo, a historiadora Emília Viotti da Costa também é associada à Escola Paulista de Sociologia.

²³ A expressão marxismo ortodoxo aqui utilizada considera a crítica de E.P. Thompson à teoria marxista, denominada de teoria ortodoxa, a qual compreendia haver uma cisão entre infraestrutura e superestrutura, sendo que a segunda seria reflexo da primeira ver: PALERMO, 2017.

Desse modo, os intelectuais dessa corrente apresentaram um novo enfoque acerca da escravidão, contestando veementemente a tese da brandura da escravidão e apontando que a exploração, subordinação e a manutenção da ordem escravista estava assentada na coerção e na violência. Por outras palavras, a escravidão brasileira nada possuía de brandura; pelo contrário, tinha na violência uma de suas características principais. E para provar esta visão, os autores elencados acima vão, em seus trabalhos, denunciar os horrores da violência cometida contra os escravos.



Figura 2: Feitor castigando escravo.

Fonte: DEBRET, Jean-Baptiste, 1768-1848. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. Tradução e notas de Sérgio Milliet / apresentação de M. G. Ferri – Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada; São Paulo: Edusp de São Paulo, 1989.

A litogravura acima, do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848), retrata o castigo de escravos numa fazenda de café. Em primeiro plano, vemos um feitor branco, possivelmente um português, de posse de um chicote, castigando um escravo imobilizado numa espécie de pau de arara. Mais ao fundo, em segundo plano, vê-se outro cativo preso ao tronco de uma árvore sendo açoitado por um homem negro, possivelmente também escravizado, tendo em sua companhia outros dois indivíduos negros. A cena possivelmente retrata a rotina de uma das muitas fazendas onde habitavam grande e médios plantéis de escravizados – onde os castigos físicos cumpriam o papel de tentar disciplinar os corpos e conter os indivíduos insubmissos, rebeldes e fujões. Esta e outras imagens retratadas por artistas como Debret se

tornaram canônicas²⁴ nos livros didáticos e paradidáticos de História. A veiculação de imagens dos atos de violência contra os escravizados certamente contribuiu para matizar a ideia de uma escravidão branda, como se depreendia da visão fundante no mito da democracia racial. Por outro lado, o impacto das cenas de violência, aliado ao discurso da “coisificação”, certamente afetou a subjetividade de milhares de crianças negras, na medida em que seus ancestrais apareciam de forma negativa nos livros didáticos.

Em suma, partindo desses pressupostos, a escola paulista difundiu a teoria de mercadorização e coisificação do escravo, segundo a qual o indivíduo escravizado fora convertido em mercadoria, tornando-se uma “coisa”, sujeito as ordens e coerção de seu senhor ou do feitor. Assim a escravidão destituía o escravizado do ato de pensar o mundo e construir significados próprios. Como demonstrou Fernando Henrique Cardoso (1977):

A reificação do escravo produzia-se objetiva e subjetivamente. Por um lado, tornava-se uma peça cuja necessidade social era criada e regulada pelo mecanismo econômico de produção. Por outro lado, o escravo auto-representava-se e era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ação autônoma. **Noutras palavras, o escravo se apresentava, enquanto ser humano tornado coisa, como alguém que embora fosse capaz de empreender ações humanas, exprimia, na própria consciência e nos atos que praticava, orientações e significações sociais impostas pelos senhores.** Os homens livres, ao contrário, sendo pessoas, podiam exprimir socialmente a condição de ser humano organizando e orientando a ação através de valores e normas criados por eles próprios. Nesse sentido, a consciência do escravo apenas registrava e espelhava, **passivamente**, os significados sociais que lhes eram impostos (CARDOSO, 1977, p. 125, grifos nosso).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, mas usando o conceito de “alienação”, Otávio Ianni (1978), definiu que a estrutura de dominação do sistema escravista, altamente repressiva, colocava o escravo fisicamente e moralmente subordinado ao senhor (branco) em sua atividade produtiva, assim como nas atividades religiosas, lúdicas, entre outras, ou seja, o escravo funcionava de acordo com as expectativas de seu senhor:

Nessas condições, características da situação de casta vivida pelo escravo, ele não dispunha de elementos para organizar uma

²⁴ Sobre imagens canônicas ver: SALIBA, 1999.

inteligência política da sua alienação e possibilidades de luta. Por isso, na relação senhor-escravo, o antagonismo nunca se desdobra numa luta propriamente revolucionária. O escravo podia fugir, esconder-se, suicidar-se, matar ou roubar o senhor e membros dessa casta; inclusive podia rebelar-se em grupo. **Mas esses atos não eram o produto de uma compreensão política da alienação escrava.** Em geral, eram o produto de uma revolta por assim dizer subjetiva, individual ou anárquica. E quando a rebeldia, ou outros atos, possuíam conotação política – e houve muitos atos desse tipo na história da escravidão – o que estava ocorrendo era uma politização do escravo em situações não mais especificamente da escravatura. [...] Aliás, não é por mero acaso que **a escravidão sempre foi extinta principalmente devido a controvérsias e antagonismos entre brancos**, ou grupos e facções das camadas dominantes. Em geral, **a abolição da escravatura foi um negócio de brancos**” (IANNI, 1978, p. 35-36, grifos nosso).

Assim, percebe-se que os intelectuais dessa vertente concebiam o escravo como “coisa”, porque apenas lhe era permitido reproduzir o seu trabalho e expressar a consciência de seu opressor. De acordo com essa teoria, o escravizado só deixava de ser visto como mercadoria ou “coisa” e passava a ser encarado com um ser humano apenas quando apresentava gestos e revoltas que contrariavam as ordens estabelecidas. Nesse sentido, o escravizado oscilava entre a passividade e a rebeldia, sendo os atos de inconformismo o único meio de negação de sua coisificação social, pois somente assim ele era suscetível ao julgamento de suas ações. Aqui, a resistência escrava é reconhecida apenas nos atos de negação extremada do sistema, como fugas, revoltas e ataque aos dominadores.

Assim como aconteceu com a visão elaborada por Gilberto Freyre, a interpretação da Escola Paulista de Sociologia também foi alvo de contestações. Uma das críticas mais enfática à teoria da coisificação do escravo foi apresentada pelo historiador Sidney Chalhoub (1990). Para ele, a coisificação do escravo existia somente no plano jurídico, no qual o escravo poderia ser definido como “coisa”, “peça”, porque a sociedade escravista o concebia como uma propriedade de outrem. No entanto, a coisificação jurídica não era estendida à condição social do escravizado, de modo que a violência não os transformou em seres incapazes de ações e iniciativas próprias. Segundo Chalhoub (1990), ao empreender um esforço acadêmico para denunciar e desmontar o “mito do caráter benevolente da escravidão”, os membros da Escola Paulista de Sociologia acabaram por construir um outro mito historiográfico: o “mito da coisificação do escravo”. Nesse sentido, outro importante estudioso da escravidão brasileira, o historiador Flávio dos Santos Gomes, afirma:

Dando ênfase aos estudos que destacavam as análises relativas à rebeldia do escravo no Brasil, a corrente historiográfica revisionista caiu no extremo oposto das reflexões anteriores, grande parte das quais pautada nos argumentos de Gilberto Freyre, que ressaltavam o caráter “benigno” do sistema escravista brasileiro. A resistência escrava é apresentada, nesse sentido, de forma romântica. Os escravos passivos e submissos das interpretações anteriores apareciam agora descritos pelos seus atos de heroísmo e bravura. Se numa escravidão branda, na qual o senhor era camarada, o escravo aparecia como um ser submisso, numa escravidão violenta, com senhores cruéis, os cativos eram, então, rebeldes. Dessa forma, os binômios explicativos são substituídos. (GOMES, 2003, p. 15-16).

Ou seja, ao invés do escravo passivo que emerge da obra de Gilberto Freyre temos aqui o cativo herói e rebelde que reage à violência do sistema escravista. O símbolo maior desta forma de resistência seria Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo brasileiro:



Figura 3: Zumbi dos Palmares (1655-1695).

Fonte: (Reprodução) pintura de Antônio Parreiras.

Em síntese, a Escola Paulista de Sociologia ficou reconhecida por apresentar uma postura política de luta contra as injustiças sociais negligenciadas pelas interpretações freyrianas, denunciando a ideologia contida no mito da democracia racial. No entanto, sua rigidez teórica – embasada no marxismo estruturalista, de viés

economicista – conduziu a uma interpretação estática e engessada do papel dos escravizados e seus descendentes, tornando-os indivíduos “coisificados” e impotentes ante as forças da história.²⁵

As críticas aos trabalhos da Escola Paulista de Sociologia e demais autores vinculados ao marxismo ortodoxo possibilitaram a emergência de uma nova corrente historiográfica. Preocupados com os exageros das interpretações extremistas nas correntes anteriores e ao mesmo tempo comprometidos com a valorização do escravo enquanto sujeito e protagonista da história, um grupo de historiadores de diferentes instituições brasileiras construíram a corrente conhecida como resistência escrava. É dela que trataremos a seguir.

2.1.3. A RESISTÊNCIA ESCRAVA: OS ESCRAVIZADOS COMO SUJEITOS E PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

Milhares de africanos foram arrancados de suas terras por meio do tráfico atlântico de escravos.²⁶ Durante o período em que a escravidão esteve legalizada no Brasil, não houve uma única região que não estivesse presente a população negra, de variadas origens étnicas, atuando com seu trabalho, suas identidades e costumes. Dessa forma, a escravidão permeou todas as atividades econômicas desenvolvidas em nosso país, tanto aquelas voltadas para o mercado externo, quanto as voltadas para o mercado interno. Em suma, os povos africanos ajudaram a edificar o Brasil e a sociedade brasileira.

Suspensão do tráfico internacional de escravos com a África, em 1850, torna-se mais frequente o tráfico interprovincial. Assim, os escravos que atuavam em regiões de economia periférica ou decadentes passaram a ser comercializados para as regiões cafeeiras do Sudeste brasileiro. Desse modo, mais uma vez milhares de escravizados – aproximadamente 200 mil – foram arrancados de um lugar e remetidos

²⁵ A preocupação maior que figurava no horizonte dos pensadores da escola paulista era a compreensão do papel da escravidão no desenvolvimento da economia brasileira e suas relações com o capitalismo internacional. Por isso, a atuação dos sujeitos escravizados no interior desse sistema foi deixada em segundo plano.

²⁶ De acordo com as estimativas mais confiáveis, cerca de 12,5 milhões de indivíduos africanos foram violentamente retirados de suas comunidades e enviados forçosamente para outros continentes. Destes, estima-se que o Brasil tenha recebido aproximadamente quatro milhões de pessoas, ou seja, quase um terço do total. Para os dados acerca do tráfico consultar o portal do *Slave Trade Database* Projetc: <http://www.slavevoyages.org>.

a outras regiões do país, desfazendo muitas vezes laços familiares, de amizade e de solidariedade (CONRAD, 1978).

No entanto, as relações escravistas não foram marcadas apenas processos de dominação. Em todo lugar em que houve escravidão, houve também resistência. E é justamente este o principal argumento da terceira corrente historiográfica dos estudos sobre a escravidão e o negro no Brasil: os escravos e seus descendentes atuaram como sujeitos históricos conscientes de sua condição social e lutaram para imprimir seus anseios e desejos ao mundo em que viviam.

O advento da corrente da “resistência escrava” pode ser datado a partir dos anos 1980. No contexto de fortes mudanças historiográficas, um grupo de jovens pesquisadores, de diferentes instituições brasileiras, realizou uma série de pesquisas tendo por objetivo romper a dualidade interpretativa das correntes anteriores. Nesse sentido,

A nova historiografia da escravidão brasileira deixa clara a importância de se compreender a organização da escravidão e seu funcionamento tanto como forma de trabalho quanto como sistema social e cultural, para que seja possível entender suas consequências teóricas e sistêmicas mais amplas para a compreensão da história do Brasil e de seu lugar dentro do desenvolvimento da economia mundial (SCHWARTZ, 2001, p. 29).

Denominada de nova historiografia da escravidão, nela os escravizados e seus descendentes livres e libertos são pensados não como meros instrumentos inertes sobre os quais agem as forças transformadoras da História, nem como um bloco único, hegemônico, ou apenas como força de trabalho; pelo contrário, são vistos como agentes históricos, como protagonistas de suas próprias escolhas, como indivíduos sujeitos a cometer atos de bravura e também de fraqueza. Ou seja, busca-se fugir da dicotomia de outrora, onde os escravos eram vistos ora como vilões ora como vítimas passivas, ora como bandidos, ora como heróis. O que se pretende é conhecer o sujeito histórico real, de carne e osso, é contar a história do ponto de vista mais realista possível. Como bem salientaram os historiadores João José Reis e Eduardo Silva:

Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro pólo. O escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a

depende da oportunidade e das circunstâncias (REIS; SILVA, 1989, p. 7).

Outra característica dessa nova geração de historiadores é a ampliação do conceito de resistência escrava. Antes, apenas compreendida como forma de reação às atrocidades cometidas pelo sistema escravista e seus pressupostos, sobretudo aquelas de caráter coletivo como as rebeliões e os quilombos, a resistência a partir dessa corrente, é estendida para as pequenas ações cotidianas, sejam elas individuais ou coletivas.

Dessa forma, ações como o corpo mole, a destruição de ferramentas de trabalho, o assassinato de administradores, senhores e feitores, as práticas de suicídio, aborto, a manutenção e ocultamento de suas crenças, as fugas individuais e coletivas, a formação de quilombos, entre outras, são reconhecidas e valorizadas como estratégias de negociação empreendidas pelos escravizados visando à conquista de melhores condições de vida no cativeiro e, sobretudo, à tão sonhada liberdade.



Figura 4: Anúncio de escravo fugido.
Fonte: Laemmetr, 1834

Revoltas e insurreições sempre existiram, sendo individuais ou coletivas. Quando a negociação falhava abria-se espaço para caminhos de rupturas como fugas e revoltas. No entanto, havia fugas e revoltas que nem sempre procuravam o rompimento com o sistema, pois muitas buscavam apenas corrigir excessos de tirania

e diminuir a opressão num limite tolerável. Por isso, eram chamadas de fugas reivindicatórias, cujo objetivo seria marcar um espaço de negociação. Já as fugas de rompimento não era uma tarefa fácil, pois numa sociedade escravista a escravidão não terminava quando não se estava mais sob às vistas do senhor, já que nela o escravo fazia parte da legislação, era uma propriedade numa ordem social aceita (REIS, 2018).

Em relação às fugas e formação de quilombos, elas têm maior êxito quando ocorrem uma desorganização estrutural, como por exemplo em Palmares, ocasionada devido à invasão dos holandeses no Nordeste. Já os quilombos abolicionistas do século XIX, ganharam força durante a crise ideológica do sistema escravista (REIS; SILVA, 1989).

Outra forma de negociação possível foram as chamadas “roças de escravos”, nas quais os senhores permitiam aos escravizados cultivarem em pequenos lotes durante alguns dias da semana. Além de contribuir para a subsistência, essa prática visava que os escravos se ligassem ao lugar, à propriedade, de modo que funcionava como um mecanismo de controle da força de trabalho. No entanto essas concessões foram transformadas pelos escravos em direitos costumeiros, reivindicados pelos escravizados quando os senhores queriam restringir sua ação (REIS; SILVA, 1989).

Durante o processo de compra e venda de escravos, por exemplo, eram comuns aos escravizados exercerem alguma pressão sobre os seus senhores. Tal prática se intensificou nos últimos anos da escravatura, quando os escravos não queriam mudar de lugar ou de trabalhar para determinados senhores; assim, muitos decepcionavam os compradores, recusavam trabalhar para serem devolvidos, fugiam (CHALHOUB, 1990).

Os estudos sobre a resistência escrava ganharam relevância quando a historiografia se preocupou em conhecer o passado das personagens que estiveram na posição de dominados, quando dados do presente acentuaram as desigualdades sociais e raciais. Além disso, a resistência sempre esteve no horizonte do escravizado. Nesse sentido, eleger um único tipo de resistência como a principal e ideal no sistema é desqualificar todos os outros escravizados que se resistiram como puderam ao cativeiro. Também falar em resistência escrava é apresentar às gerações do presente que os personagens do passado nem sempre foram heróis, mas também nem sempre foram vítimas; eram, como nós do presente, pessoas que agiam e reagiam de acordo

com as situações vivenciadas no dia a dia. Assim, a História é percebida como uma construção edificada com lutas e coragem, contra a opressão e opressores.

Essa historiografia analisa a resistência escrava como um estado permanente, no qual a violência se fazia presente como um mecanismo de controle e dominação. Entretanto, considera que dentro das relações escravistas também havia espaço social para barganhas e negociações; assim, considerava que “entre Zumbi e Pai João” havia o escravo que negociava, ou seja, os escravizados não estavam constantemente em confrontos como também não estavam totalmente conformados e submissos à escravidão. Por outras palavras: os escravos negociavam mais do que lutavam abertamente contra o sistema (REIS; SILVA, 1989).

Desse modo, o conceito de liberdade para o escravizado passou a receber novos significados dentro do contexto de sobrevivência do cativo. Assim, esta poderia representar mais esperança de autonomia, segurança, do que liberdade plena de escolha, ao mesmo tempo sem configurar em relações harmoniosas.

É importante ressaltar que, assim como ocorreu com as correntes anteriores, a chamada corrente da nova história social da escravidão ou da “resistência escrava” também foi alvo de duras críticas. Dentre estas, destacam-se aquelas realizadas pelo pensador marxista Jacob Gorender (1990) no livro “*A escravidão reabilitada*” (1990). Para Gorender, a interpretação historiográfica proposta pela nova historiografia da escravidão seria uma forma de “neopatriarcalismo”, pois a escravidão fora pensada num caráter consensual, negando, assim, a coisificação do escravo. Além disso, o autor defende a coisificação social como um caso-limite e que a escravidão não poderia ter um caráter consensual de negociação porque ela apoiava-se em coação e violência, existindo um alto custo de vigilância para o trabalho escravo:

Os senhores e feitores prudentes preferiam respeitar o limite de tolerância e minimizar os atritos com os escravos (o que nada tem a ver com negociação ou barganha, como interpretam os adeptos da escravidão tida por contratual). Contudo nem todos procediam de maneira prudente e, ademais, os senhores precisavam levar em conta a rentabilidade da conjuntura. Este indicador era mais forte do que propensões pessoais. Se se elevasse a cotação do produto na plantagem no mercado internacional, não havia mãos a medir. Furava-se o limite da tolerância e extraía-se até a última gota de suor dos escravos para produzir mais açúcar, algodão, tabaco e café. Crescia a resistência dos escravos, e, em revidé aumentava a vigilância e a violência dos supervisores do trabalho (GORENDER, 1990, p. 36).

Por esses aspectos, compreende-se que Gorender percebeu a escravidão como um sistema de extremada rigidez, elaborado e mantido com o uso de violência e repressão para atender o máximo de lucro possível – negando, assim, qualquer possibilidade de margem de autonomia para os escravizados. Além disso, no seu entendimento, o conceito de resistência implica a negação total do sistema, ou seja, as negociações não seriam formas de resistência, justamente por não romper completamente com o sistema.²⁷

Em suma, a principal crítica levantada aos estudos da chamada corrente da resistência escrava orbita em torno da ideia de caracterizá-la como defensora de um sistema escravista ameno, formado por relações patriarcais e harmoniosas, uma espécie de “reificação” da escravidão. No entanto, de acordo com Robert Slenes:

É importante frisar que **os novos estudos não amenizam nossa visão dos horrores da escravidão**, nem procuram fazer isso. Apenas devolvem ao escravismo sua ‘historicidade’ como sistema construído por agentes sociais múltiplos, entre eles senhores e escravos. [grifo do autor] [...] Da mesma forma, elucidaram uma política senhorial de domínio, antes desconhecida, que visa aproveitar-se dos anseios dos próprios escravos para torná-los mais vulneráveis. Enfim, **as novas pesquisas ‘reabilitam’, por assim dizer, a ‘luta de classes’ sob o escravismo, praticamente inexistente na maioria das obras da Escola Paulista** - como também, estranhamente, em alguns trabalhos mais recentes de cunho marxista (SLENES, 1999, p. 45, destaques nosso).

Desse modo, o autor apresenta os objetivos dessa linha de trabalho e ao recuperar as vozes dos escravizados, reconstruía-se se uma história de luta de classes entre senhores e escravos, e ao mesmo tempo responde a Jacob Gorender, e sua visão teleológica do marxismo. Reforçando a premissas apresentadas por Robert Slenes, o historiador norte americano Stuart B. Schwartz afirmou que:

Apesar da acusação de Jacob Gorender de que ênfase nos escravos como agentes históricos seja proveniente de um desejo de alguns acadêmicos de amenizar a imagem da escravidão, sua tentativa de desacreditar tal linha de investigação não teve êxito. Os historiadores

²⁷ Outros historiadores compartilham a tese de Gorender, qual seja a de que a nova historiografia seria um retorno às ideias de brandura e suavidade da escravidão, como José Carlos Reis (2007, p. 62): “Nos anos 1980-90 volta-se a Freyre: a escravidão era consensual, o escravo mantinha a sua subjetividade autônoma e agia estrategicamente acomodando-se ao sistema, procurando obter vantagens individuais. Sua forma de resistir é uma ‘ação adaptadora’”; e “difícil ainda não é concordar com Gorender” (QUEIRÓZ, 1998, p.110).

continuaram à procura do agente escravo e da voz escrava (SCHWARTZ, 2001, p. 48-49).

Nesses aspectos, a historiografia nas últimas décadas tem buscado apresentar o escravo como um agente histórico com sua resistência permanente, pressionando o sistema a partir de sua autonomia relativa, atos de revoltas conviveram com resignação, castigos, prêmios, ameaças. Os escravizados sempre que puderam amotinavam, fugiam e negava a sua condição de cativo.

Por fim, cabe destacar que esta historiografia tem disso responsável por importantes mudanças nas representações mais tradicionais acerca dos escravos e do negro nos livros didáticos de História. A partir da década de 1990, nota-se que tais produções vêm paulatinamente incorporando a visão segundo a qual os escravos eram protagonistas de seus destinos e não apenas meros objetos de seus algozes. Como veremos mais adiante, é justamente ancorado nessa linhagem historiográfica que a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira se apoiou.

2.1.4 AS ABORDAGENS SOBRE O NEGRO NO PÓS-ABOLIÇÃO

Os estudos referentes ao pós-abolição tiveram grande influência da escola paulista de sociologia. Assim sendo, o raciocínio da teoria do escravo-coisa, além de ter sido usado para interpretar as relações entre senhores e escravos – no qual o escravo seria um mero reflexo de seu proprietário – também foi usado para desconsiderar ação dos cativos no processo abolicionista, afirmando que “em sua significação histórico-estrutural, a abolição foi sempre um negócio de brancos” (IANNI, 1978, p. 36), haja vista que foram os “negros cooptados pela elite branca” (COSTA, 1999, p. 364).

Pode-se perceber o alcance dessas ideias em períodos mais recentes. Por exemplo, Jacob Gorender (1990) explicitou que o desenvolvimento nacional estava condicionado ao fim da escravidão e que isso fazia-se presente nos ideais dos abolicionistas. Já José Murilo de Carvalho (1998), denominou de “razão nacional”, no qual a abolição era tratada como uma questão de formação nacional pensada logo após a independência.

De modo geral, esses estudos apresentaram um olhar secundário para os escravizados, os quais foram vistos como seres embrutecidos e em estado de anomia em decorrência do sistema, ou seja, sem capacidades para agenciar a sua liberdade.

Nesse sentido, ganhou ênfase para compreender a abolição a teoria de “transição para o trabalho livre”, a qual evidencia a ideia de que o negro foi substituído por razões econômicas e culturais, além de argumentos baseados em teorias raciais²⁸, pois nesses aspectos a escravidão consistia em um entrave para o desenvolvimento econômico nacional e a abolição é assim representada como um marco na história do Brasil.

Desse modo, a abolição foi interpretada pelo viés político e econômico, o qual separava o país do arcaísmo para uma nova fase de progressos e desenvolvimento. Essas ideias receberam ampla aceitação no meio acadêmico, na imprensa, e nos materiais didáticos, de modo que povoaram – ou ainda povoam – o imaginário coletivo, no qual naturaliza a imagem de que os libertos, incapaz de viver em liberdade, acabaram sendo “substituídos” pela mão de obra branca europeia.

É importante ressaltar que a ideia de “substituição” se pautou em argumentos de que os libertos não tinham capacidade para atuar e competir no mundo do trabalho. Ainda hoje, a lógica perversa de tais argumentos persiste na em nossa sociedade e pode ser percebida quando se justificam as diferenças sociais e étnico-raciais²⁹ por meio do discurso da meritocracia – o qual aponta as desigualdades como consequências de despreparo e incapacidades pessoais.

Essas interpretações do pós-abolição assentadas na “teoria da substituição” tiveram um amplo espaço na historiografia brasileira. Em suas análises até a década de 1990, insistiam que após o 13 de maio houve a marginalização dos libertos no mercado de trabalho, de modo que esses sujeitos históricos não apresentavam maior potencial para construir o seu destino, ficando implícita a ideia de que “com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saídos das senzalas e da história” (RIOS; MATTOS, 2004, p. 170).

Nesses aspectos, as interpretações do pós-abolição passam a ser questionadas, como demonstra Lara (1998):

²⁸ Sobre as teorias raciais no Brasil ver: SCHWARCZ, 1993.

²⁹ O termo etnia vem ganhando espaço em detrimento do termo raça. Etnia é definido como agrupamento de pessoas com laços culturais compartilhados. Considerando raça uma construção social, o termo foi resignificado e politizado pelos movimentos negros, tornando critério de superação das desigualdades por meio da institucionalização de políticas afirmativas.

Tão importante quanto a cristalização dos termos constituintes da ‘teoria da substituição’ foi o fato de que os estudos empíricos a este respeito incidiram quase sempre sobre São Paulo, acarretando que a assim entendida ‘experiência paulista das fazendas de café’ se configurasse como um paradigma explicativo de *todo* o processo, em *todo* o Brasil. Vários estudos regionais já demonstraram claramente como em outras regiões a questão se colocava de modo diverso, com o aproveitamento do ‘elemento nacional’ (LARA, 1998, p. 28-29, grifos da autora).

Certamente, quando a Lei Áurea (1888) foi assinada havia regiões do país que já não contavam juridicamente com mão de obra cativa. Além disso, os últimos anos da escravidão foram palco da concessão de muitas alforrias, fato devido à pressão exercida pelos escravizados e abolicionistas; ou seja, assim esses indivíduos de alguma forma já participavam do mercado de trabalho na condição de libertos. Olhar a sob esse prisma não é negar a importância da Lei Áurea, porém é compreendê-la dentro de seus limites.

Portanto, nota-se que a abolição tomou contornos distintos nas diferentes regiões do país e não se pode afirmar veementemente que os cativos foram substituídos por trabalhadores de origem europeia. Nessa perspectiva, compreende-se que a historiografia que ancorou a abolição aos processos econômicos sob a tutela das classes dominantes desconsiderou a ação dos escravizados na luta pela sua própria liberdade. Por isso, tais ideias passaram a ser contestadas e revisitadas, como demonstra a historiadora Maria Helena Pereira Toledo Machado (2010):

Hipóteses que situando-se no entroncamento de transição do trabalho escravo para o livre, enxergaram na ação modernizadora das camadas urbanas a liderança de um processo no qual o escravo, conduzido paternalmente à liberdade, marca presença apenas como objeto. Reagindo-se ao reducionismo que delimitava a abolição apenas como uma querela de elites e escravos como vítimas inermes, uma série de trabalhos buscou valorizar o peso da rebeldia escrava como fator determinante na extinção da escravidão (MACHADO, 2010, p. 136).

Para a autora, durante muito tempo a historiografia sobre a abolição privilegiou a face dos vencedores, supervalorizando o papel dos abolicionistas e, por conseguinte, minorando ou silenciando o movimento de luta dos escravizados. Ao contrário destas interpretações, ela demonstra em “*O plano e o Pânico*” (2010) que a

década antes da abolição foi regida por muitas lutas populares, tendo os escravos aterrorizado seus senhores em muitas fazendas do Rio de Janeiro e São Paulo.

Portanto, quando a Escola Paulista enfatizou a anomia do escravizado, acabou por reforçar a ideia de que este não tinha conhecimento de sua atuação dentro do sistema. Para além disso, tal ideia serviu para considerar que no pós-abolição o negro seria desprovido de capacidades para concorrer no mercado de trabalho, ficando a margem do sistema – ideias essas que são revisitadas pela historiografia recente do pós-abolição. Nesse sentido, o historiador Petrônio Domingues destaca:

Por seu turno, a historiografia brasileira argumentou durante muito tempo que, depois da abolição da escravatura, os negros foram preteridos do mercado de trabalho, marginalizados socialmente, excluídos do mundo da política institucionalizada socialmente e impedidos de acesso à educação formal. Sem renda, poder e prestígio por um lado, e desprovidos de qualificação cultural e técnica para competir com os brancos nos albores da República, por outro lado, passaram a viver na condição de párias, em um estado de desajustamento e anomia social. Essa explicação generalizante, esquemática e reducionista precisa ser problematizada. Não se tem dúvidas de que os negros no período do pós-abolição passaram por uma série de dificuldades de ordem social, cultural política e econômica, mas as suas trajetórias não foram lineares, típicas ou padronizadas (DOMINGUES, 2009, p. 218).

Como se pode constatar acima, a historiografia recente sobre o pós-abolição³⁰ tem procurado contestar as teses de que a população negra egressa do cativeiro não possuía consciência de suas ações, sendo despreparada para o mercado de trabalho capitalista. No lugar destas interpretações, estão emergindo narrativas históricas que retratam a história dos negros como protagonistas de seus destinos. Dessa forma, estão sendo produzidas histórias que versam sobre biografias, vidas associativas, conexões políticas, imprensa negra, história oral, etc. (DOMINGUES, 2008a).

Exemplos desses trabalhos são as produções que problematizam as memórias do cativeiro, nos raros relatos encontrados desses sujeitos (RIOS; MATTOS, 2004). Também a história oral esteve presente quando se tratou de estudos e regularização das comunidades remanescentes quilombolas, formadas por antigos fugitivos da escravidão ou como ação dos libertos na expansão do campesinato negro nas décadas seguintes à abolição (GOMES, 2018). Outro exemplo vem do trabalho do

³⁰ Para um balanço historiográfico das produções sobre o negro no pós-abolição ver: RIOS; MATTOS, 2004.

historiador Petrônio Domingues (2008a), que abordou a temática da imprensa negra – jornais organizados por filhos e netos de escravizados no final do século XIX e início do século XX – a constituição da Frente Negra em São Paulo em 1931 e a participação dos negros na Revolução Constitucionalista de 1932, além das políticas afirmativas.

Em suma, estes novos trabalhos têm demonstrado que os negros no Brasil pós-abolição não foram meros expectadores da história (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Pelo contrário, participaram ativamente em diversos movimentos sociais do início da República, como Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata, na Guerra de Canudos; além, é claro, das inúmeras associações comunitárias e da imprensa.

No entanto, o historiador Álvaro Pereira do Nascimento (2005) ao indagar sobre a condição social do negro no Brasil depois do fim da escravidão,³¹ concluiu que há pouco espaço acadêmico reservado a essa questão, o que contribui para que muitos professores ensinem seus alunos que após a abolição os negros foram lançados à própria sorte, levando muitos alunos a ligarem os egressos da escravidão e seus descendentes ao mundo do crime, população carcerária, prostituição, etc.

Tal fato demonstra a necessidade da continuidade de novas pesquisas bem como da divulgação – para além dos muros da universidade – dos trabalhos existentes. Só assim, os professores que atuam na educação básica poderão ensinar aos seus alunos as lutas e conquistas dos negros no regime republicano. Recuperar a história do negro pós-abolição é demonstrar que o processo histórico é mais complexo do que simplesmente dizer que eles foram abandonados à própria sorte; pois esses sujeitos construíram identidades, redes associativas, brigaram e conquistaram direitos.

2.2 A HISTORIOGRAFIA AFRICANA E OS ESTUDOS SOBRE A ÁFRICA NO BRASIL

O passado do continente africano foi escrito em grande parte por pensadores de fora da África, nesse sentido os olhares externos aos africanos não os concebiam como seres capazes de contar, narrar, formular, expressar suas visões de mundo.

³¹ O fato motivador de realizar essa investigação foi quando o historiador trabalhou na correção de provas do vestibular da Unicamp 2001, o qual trazia como questão discursiva: Qual a condição dos negros no Brasil após o fim da escravidão? Nascimento encontrou uma boa parte das respostas que atribuíam aos negros os piores adjetivos. Desse modo ele procura investigar de onde estão os elementos formadores daquelas respostas.

Desse modo, a África em si existia apenas como uma representação e uma resposta da cultura europeia. Assim, a África não seria sujeito de sua história, apenas um objeto construído dela.

Desde a antiguidade, pensadores e viajantes árabes e europeus, deixaram relatos sobre contatos que tiveram com os africanos, no entanto, muitas dessas informações não são sincrônicas e também não contam com meios para verificar sua autenticidade, pois as intenções daqueles que relatavam tendiam mais para descrever a situação contemporânea dos fatos do que escrever propriamente a História no sentido atual do termo.

Sobre a historiografia africana, o historiador britânico J. D. Fage (2010) recorda-se de Ibn Khaldun (1332-1406), tido como o primeiro historiador africano, o qual segundo o autor, se fosse mais conhecido no mundo ocidental poderia legitimamente roubar de Heródoto o título de “pai da História”.

Ibn Khaldun, nascido em Túnis, norte da África, dedicou parte de sua obra a compreensão da África e suas relações com os povos do Mediterrâneo e do Oriente Próximo, foi contemporâneo ao auge do Império de Mali e é reconhecido por ter uma concepção da história e do tempo como cíclicos, além de atribuir valor a fragmentos do passado e acreditar que para aproximar-se da verdade seria necessário analisar passo a passo por meio de crítica e comparação. Pelo seu modo de compreender a História, Ibn Khaldun foi utilizado pelo historiador francês Marc Bloch³² para explicar a Europa no início da Idade Média (FAGE, 2010).

Considerando a História³³ como estudo das ações humanas, o continente africano seria a região do planeta de maior historicidade, pois como berço da humanidade, na África os seres humanos passaram por grandes transformações culturais e sociais. No entanto, é necessário ressaltar que a História como área do conhecimento a qual fundamenta seus estudos em teorias e métodos, a “ciência histórica” vai aparecer no continente europeu no século XIX, ou seja, toda escrita da História, os fatos históricos e as fontes históricas estariam condicionados e validados pelos europeus.

³² Marc Bloch (1886-1944) historiador francês e um dos fundadores da *Escola dos Annales*.

³³ Para fins didáticos usamos neste trabalho o termo História (grafado em maiúscula) como sinônimo ciência e historiografia e o termo história (grafado em minúsculo) como sinônimo de passado e fato histórico.

Nesses aspectos, o cientista social guineense Carlos Lopes (1995) analisando o modo que a ciência histórica compreende o continente africano, dividiu a historiografia africana em três vertentes, sendo denominadas de corrente da Inferioridade Africana (1840-1950), corrente da Superioridade Africana (1950-1970) e Nova Escola de Estudos Africanos (1970 em diante). Entretanto é importante considerar que a divisão proposta é um meio de identificar as tendências presentes em relação aos estudos da História da África, não sendo estas estáticas e hegemônicas, pois cada pesquisador tem suas influências e concepções. Desse modo, apresentaremos as principais características de cada corrente.

A corrente de Inferioridade Africana, definida entre século XIX e a primeira metade do século XX, recebeu influências dos séculos anteriores, bem como do Renascimento e do Iluminismo. Esses movimentos tendiam a considerar que as sociedades não europeias não tinham história, ou que esta história não seria digna de ser estudada, ou seja, pregavam a divisão entre os povos dito civilizados e não civilizados, numa perspectiva que ressaltava o caminho do progresso e da civilização.

Outra importante influência para a corrente de Inferioridade Africana foram ideias do filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831), para o qual a única história existente na África seria aquela resultante do contato e dos europeus. A África por si só não possuía história, pois a concepção de História do filósofo, envolvia a capacidade de escrita dela, e ele considerava que os africanos não tinham desenvolvido sistemas de escrita, portanto, não tinham condições de produzir uma História.

Entretanto, Hegel considerou a África como formada por regiões distintas: o norte do continente ligado ao Mediterrâneo e que para ele não pertencia propriamente a África; um grande deserto, Saara; ao sul dele estaria a “África propriamente dita”, definida como “quase desconhecida”. Essa divisão permite apresentar uma África num estado de selvageria sem cultura e história, ao mesmo tempo, permite distinguir os europeus dos africanos e até os próprios africanos em si, estabelecendo estágios de desenvolvimento diversos (HERNANDES, 2008).

Hegel conforme citado por Mendonça (2008) afirmou que:

A África não é uma parte da história do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isso dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente sobre África é o

espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições naturais e que deve ser aqui apresentado como no limiar do mundo (HEGEL apud MENDONÇA, 2008, p. 15).

Desse modo, os historiadores da corrente da Inferioridade Africana apoiaram-se no paradigma de Hegel, caracterizado por negar a historicidade dos africanos, basearam-se em teorias raciais que classificavam os africanos como primitivos, afirmavam a ausência de sociedades abaixo do Saara bem como de códigos escritos, ou seja, haviam povos que viviam na tradição oral, habitando um tempo “imóvel” distante da “marcha do progresso”. Além disso, tal corrente considera a História da África iniciada quando os africanos entraram em contato com os europeus e introduziram mudanças em seu modo de vida, assim considera que essa História se iniciou com a ação colonial do século XIX, desconsiderando até mesmo os registros, relatos de viajantes e missionários europeus produzidos entre os séculos XV e XIX (CLARO, 2012).

Em relação à interpretação dos africanos imersos num passado, mergulhados num tempo mítico Boubou Hama e J. Ki-Zerbo (2010) explicam que alguns sustentam a visão que o africano concebe o mundo e o tempo como simples reedição estereotipada de seu passado. Se tal ideia fosse verdadeira no lugar do Império de Mali seriam encontradas comunidades primitivas. Pois o enfoque mítico aparece na história de todos os povos, assim como a necessidade de invocar o passado, portanto recorrer ao passado não significa viver num imobilismo, pois é inerente em todas as comunidades os conflitos de geração, de modo que as transformações não são ausentes, como os colonizadores buscaram demonstrar.

Por outro lado, é importante ressaltar que o discurso da inferioridade africana foi fortificado pela estrutura de colonização, a qual buscava a dominação física, humana e espiritual e uma suposta regeneração da mentalidade africana. Essa estrutura colonial se opera de modo dicotômico, contrapondo por exemplo, o tradicional e o moderno, o oral e o escrito, a subsistência e a produtividade (LOPES, 1995).

Além disso, a ação de dominação colonial buscou justificar seu o exercício de subordinação e sua “missão civilizatória”, alimentando contradições, confundindo mentes, assim muitos historiadores ocidentais passaram a defender a tese asiática da origem dos povos africanos, fundamentada na descoberta do Homem de Java em

1891, colocada em dúvida em 1924 com a descoberta do australopiteco na Tanzânia (MUNANGA, 2009).

Os exemplos abundam igualmente noutros campos. Por exemplo, hoje em dia, divulga-se a tese de que os primeiros cereais utilizados na África têm a sua origem na Ásia do Sudeste quando botanistas franceses e britânicos [...] provaram já no século passado que o continente Africano foi o epicentro da domesticação de variadas espécies vegetais (LOPES, 1995, p. 23).

Desse modo, a corrente da Inferioridade Africana também pode ser definida como uma historiografia colonial, pois:

No século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da história do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia. A partir daí, tal concepção é difundida por toda parte graças aos sistemas educacionais instituídos pelos europeus no mundo colonial. Mesmo nas regiões onde jamais se verificara a dominação europeia, os conhecimentos europeus, inclusive os aspectos da historiografia eurocêntrica, impõe-se por sua modernidade (CURTIN, 2010, p. 38).

Nesse sentido, a teoria da inferioridade africana, juntamente com a visão eurocêntrica propagaram-se pelo mundo, reproduzida pelos sistemas educacionais e meios de comunicação. Embora sejam consideradas ultrapassadas na atualidade, elas ainda estão presentes no imaginário coletivo. A atribuição de características estereotipadas, que rebaixam o continente e os povos africanos alimentam uma suposta “incapacidade gestora”. Desse modo, a ausência de um olhar mais crítico a essas ideias acaba por reforçar uma visão única, a eurocêntrica.

A corrente da Superioridade Africana está localizada historicamente entre as décadas de 1950 e 1970, no contexto de independência dos países africanos, de modo que tal processo necessitasse também de uma nova construção identitária, que contestasse séculos de uma história africana narrada quase sempre de fora do continente, retratando-o com imagens negativas, distorcidas e pejorativas.

Os historiadores que partilhavam dessa perspectiva, foram denominados por Carlos Lopes (1995) de historiadores da “pirâmide invertida”, por ser formado por historiadores que buscavam inverter o modo que até então se narrava a história da África, assim procuraram descrever a África longe do binômio colonizador-colonizado,

exceto quando fosse para exaltar a superioridade a resistência dos povos africanos diante o domínio estrangeiro. Desse modo esse grupo busca:

Uma História que se vai concentrar nas mudanças sociais, na contribuição Africana, na resistência ao colonialismo e no conceito de iniciativa local. Uma História que tentará demonstrar que se a civilização ocidental bebeu do conhecimento grego, não é por acaso que Platão, Eudore e Pitágoras viveram no Egito entre 13 e 20 anos. Egito visto como a civilização negra por excelência (LOPES, 1995, p. 26).

Em relação ao Egito, a questão da cor e características físicas não eram um problema para visitantes do norte da África na Antiguidade.³⁴ Entretanto, a historiografia tratou ao longo do tempo de ocultar a origem negra do Egito ou suas contribuições foram de certa forma veladas ou subestimadas, numa tentativa de justificar ideologicamente a exploração e colonização do continente africano.

Na busca de contrapor a essas ideias disseminadas por séculos, a corrente da Superioridade Africana produziu uma historiografia escrita por africanos, a qual buscava desmascarar os estereótipos, sobretudo ideias que o continente africano não possuía história ou fontes confiáveis, além de focar em reinos e civilizações africanas demonstrando que eles tinham capacidade de organização e que não deviam em nada aos europeus. Assim, esses historiadores tinham o foco na África e em sua própria trajetória, redimensionando e a colocando como ponto de partida para a compreensão da história ocidental (CLARO, 2012).

Por sua vez, a escrita de uma história, cujo foco principal fosse a trajetória dos povos africanos, estava diretamente relacionada a outro objetivo presente nessa vertente, a questão da unidade e da construção nacional, de modo que:

A fragmentação política do continente forçava a construção de histórias nacionais para cada região 'inventada' pelos europeus e reinventada pelos africanos. De uma forma geral, a independência criou, por parte de uma nova elite política e intelectual, a necessidade da elaboração das identidades africanas dentro do continente e desse perante o mundo. Para isso, era imprescindível retornar ao passado em busca de elementos legitimadores da nova realidade e encontrar heróis fundadores e feitos maravilhosos dos novos países africanos e da própria África. Por essa visão, o continente possuía uma história tão rica e diversificada quanto a européia (OLIVA, 2004, p. 24).

³⁴ Dentre esses relatos estão: Heródoto, Estrabão, Diodoro da Sicília, Plínio, o Velho; Claudio Ptolomeu ver: OLIVA, 2010.

Além disso, a corrente da Superioridade Africana, ultrapassou as discussões relacionadas à história e trouxe também para suas discussões questões de combate ao racismo, reforço da unidade africana, assim como influências dos movimentos pan-africanismo³⁵ e negritude.³⁶

Nesse período a construção de universidades no continente africano apresentava uma oportunidade também para que jovens historiadores europeus se dedicassem a estudar temas relacionados à história da África. Paralelo a isso, o processo de independências em certa medida representava o retorno de administradores para das ex-colônias africanas para as antigas metrópoles que buscavam trabalhos em universidades europeias como professores de línguas africanas ou administradores, não como historiadores (OLIVA, 2004).

Já no campo historiográfico, muitos dos historiadores tiveram formação no exterior, porém as escolas e universidades africanas seguiam nas cartilhas criadas pelos europeus e seus pesquisadores, sendo assim mesmo aqueles não formados no exterior, estes também seguiam as perspectivas analíticas definidas por lá (OLIVA, 2004).

No empenho da construção de uma nova leitura do passado africano, destacaram-se o historiador e político burquino Joseph Ki-Zerbo (1922 - 2006) e o historiador, antropólogo, físico e político senegalês Cheikh Anta Diop (1923 - 1986). Desse grupo de estudiosos saíram importantes trabalhos, sendo o mais importante deles a Coleção História Geral da África³⁷, um projeto editorial patrocinado pela UNESCO e que representou um grande marco para o reconhecimento do patrimônio cultural africano. Iniciado no ano de 1964 e concluído mais de trinta anos depois, o conjunto foi produzido por mais de 350 estudiosos, dirigidos por um Comitê Científico Internacional composto por 39 intelectuais, sendo dois terços destes africanos.

³⁵ Pan-africanismo, refere-se a um movimento político-social que surgiu fora do continente africano, pelos descendentes de escravizados das ilhas inglesas do Caribe e dos EUA no final do século XIX e início do século XX. "Inicialmente voltado para a promoção social e política dos negros na racista América, voltou-se para a defesa da descolonização e do progresso político-social da África. Nunca, no entanto, foi homogêneo ou monolítico" (RIBEIRO, 2014, p. 86).

³⁶ Negritude é um movimento que também nasceu fora da África, o qual buscava inicialmente valorizar a cultura negra e negar a política de assimilação cultural. Sobre o movimento e conceito negritude (ver: DOMINGUES, 2005b)

³⁷ A Coleção História Geral da África em português encontra-se disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/

Entretanto, a corrente da Superioridade Africana recebeu críticas pelo fato de ao reposicionar a África na história mundial, muitos, ao enaltecer características histórico culturais da África, muitos pesquisadores, imbuídos de cargas passionais, acabaram cometendo o mesmo erro da corrente anterior, porém agora não foi o eurocentrismo e sim o afro-centrismo.³⁸ Além disso, em diversos estudos, os africanos eram apontados como vítimas das ações externas, desse modo os africanos perdiam novamente o papel de agente histórico (OLIVA, 2004).

No final da década de 1970, surge uma “nova escola” de historiadores africanos, despojados de cargas emocionais dos seus predecessores. Nessa época, ficou claro que as fontes escritas sobre a África não eram tão escassas. Arquivos ultramarinos europeus e fontes em árabe ajudavam nas investigações sobre o passado africano. A partir do uso de novas metodologias bem como aproximação com outras áreas como antropologia, linguística e arqueologia, ao mesmo tempo que a historiografia passou a dedicar a outros temas como: epidemias, cotidiano, imaginário, cultura política, gênero, política regional, diversidade temática que também foram incorporada pelos estudos africanos (OLIVA, 2004).

Desse modo, as pesquisas realizadas por africanos e africanistas procuram explicar o continente sob suas mais variadas perspectivas, compreendendo a África sob o ponto de vista dos próprios africanos, buscando estudar sua realidade, deixando de fora tanto as impressões externas como também a supervalorização de sua história. Além disso, como é comum à historiografia, os novos estudos africanos se voltaram a revisar pesquisas e temas africanos produzidos em outros períodos.

Como novidade para o conhecimento das complexidades africanas, muitos estudos versaram em inserir a história do continente no contexto do chamado “Mundo Atlântico”, cuja ideia central estava em entender que diversos povos e culturas habitavam as duas margens do Atlântico desde o século XV e não permaneceram separados, ambos sempre tiveram formas de comunicação. Nesse sentido, a historiografia mudou suas compreensões sobre as relações entre metrópoles e colônias, de modo a África e América podem ser explicadas por elas mesmas, não necessariamente partido das relações metropolitanas (OLIVA, 2004).

Em relação aos estudos sobre a África no Brasil, observa-se que até pouco tempo atrás houve grande desinteresse em conhecer melhor o passado desse

³⁸ Afro-centrismo, para (NASCIMENTO, 2008, p.52) “não assume uma postura universalista e não pretende impor seu modelo de subjugação de outros povos como fez o eurocentrismo”.

continente. Parte disso explica-se pelo pós-abolição que procurou deixar sobre o Brasil um “esquecimento”, ou amnésia proposital desse contato Brasil-África. Ao entrar em cena a República (1889), a nação brasileira procurou ligar-se ao rol de nações ditas superiores, brancas e imperialistas. Nesses aspectos os estudos brasileiros nesse período orbitaram em torno do negro e das questões raciais. Em relação a África e aos africanos, os estudos eram ausentes, ou quando apareciam eram como sinônimos de atraso e barbarismo (OLIVA, 2010; ZAMPARONI, 2007).

Em outras palavras, pode se dizer que muito foi falado sobre negros escravizados, mas no tocante a África em si tiveram poucas referências, de modo que as poucas informações contribuíram para que se construísse no Brasil a imagem de uma África exótica, selvagem e em outros momentos a visão de uma África mítica.

Para o africanista cubano que viveu um período no Brasil, Carlos Moore (2010), a história de uma África mítica tem suas origens nas diásporas africanas, quando os escravizados como forma de resistência forjaram uma imagem idílica, carinhosamente elaborada do continente africano, perpetuada no imaginário dos deportados e das seguintes gerações. Nesse cenário, a África existe sem contradições e tensões externas, de modo que pode se afirmar que as diásporas africanas provocaram uma perda de memória nos sujeitos arrancados de seu território, assim constitui-se num mito considerar que na África pré-colonial imperava um pacto social igualitário.

Desse modo, tanto a África selvagem quanto a mítica são diferentes visões e construções do continente africano, produzidas quase sempre de fora do continente africano e que possuíam objetivos específicos, ambas são bem distantes da África real, compreendida a partir do olhar dos africanos.

De acordo com o historiador Valdemir Zamparoni (1995), no que tange diretamente aos estudos do continente africano no Brasil, o primeiro autor a tratar do tema numa perspectiva anticolonialista, a qual não valoriza, ou até elogia o sistema colonial foi José Honório Rodrigues (1913-1987), na década de 1960, o qual analisou as relações Brasil África numa perspectiva histórica sem preconceitos ou mitificações.

Pesquisador erudito e arquivista de reconhecido mérito, utilizou uma importante documentação e um balanço historiográfico, sustentando a ideia de que redescobrir o Brasil significa reconhecê-lo como colonizado pela África. Até porque do século XVII ao XIX, foram mais intensos e diretos processos históricos e culturais de lugares e povos de Angola, Daomé, de alguns pontos da Costa da Mina e da Guiné

muito mais articulados ao Brasil do que com Portugal (HERNANDEZ, 2010 p. 224).

Nesse sentido, Rodrigues analisou a história do tráfico e da escravidão como partes da história do Atlântico, de modo que as duas margens tiveram relações intensas e que nem sempre passou pelas relações metropolitanas. É importante considerar que Rodrigues apresenta tal perspectiva próxima ao período em que se articulava a libertação da África do jugo colonial imperialista.

As independências africanas foram iniciadas durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), de acordo com o historiador Paulo Fagundes Vicentini (2014), o Brasil seguindo o alinhamento da Guerra Fria, restringia a política externa à América, de modo que as independências foram praticamente ignoradas, e o Brasil adotando uma política meramente protocolar. Apenas com a Política Externa Independente, iniciada no governo Jânio Quadros até o golpe de 1964 foi que a África adquiriu importância para a diplomacia brasileira. Os primeiros governos militares retrocederam a princípio adotando uma política colonialista, apoiando as metrópoles, principalmente posicionando ao lado de Portugal na defesa da manutenção de suas colônias, entretanto a partir do governo Médici até o fim do governo Sarney, ou seja, o período empreendido entre os anos de 1969 e 1990, houve um salto qualitativo nas relações de cooperação Brasil e África.

Nesse contexto, entende-se que ciente da inevitabilidade dos processos de independência, o Brasil passa a cooperar com os africanos na busca de parceiros comerciais e investimento nas nações recém independentes, ampliando assim a sua ação diplomática-econômica, marcando presença e equilibrando a presença cubana no Atlântico Sul, de modo que o Brasil aparece como uma nação que teria uma missão a cumprir nesse momento. Assim, começa a surgir um tímido interesse pelos estudos relacionados ao continente africano, evidenciado pela criação dos primeiros Centros de Estudos Africanos no Brasil: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), fundado em 1959 na Bahia, Instituto Brasileiro de Estudo Afro-asiático (IBEAA), fundado em 1961 e Centro de Estudos e Cultura Africana, fundado em 1963 e ligado à Universidade de São Paulo, hoje Centro de Estudos Africanos (CEO). Diversos núcleos de estudos africanos foram criados nas universidades. Entretanto os historiadores brasileiros passaram a ter maior interesse em relação à África a partir de meados dos anos 1980, ou seja, as investigações sobre a história do continente

africano e suas relações com nosso país ainda são recentes. Mas há ainda muito a se fazer (OLIVA, 2004).

No decorrer desta seção procuramos demonstrar, os percursos historiográficos pelos quais a história dos povos negros oriundos da diáspora africana foi contada e recontada pela historiografia brasileira. De um retrato idílico, que via a escravidão como uma instituição benigna, esta passou pela denúncia da violência e crueldade do sistema e seus pressupostos até chegar à valorização da agência e do protagonismo dos escravizados e seus descendentes. Além disso, ampliaram-se os estudos sobre a população negra para além do período escravista (1500-1888) bem como passou a haver uma tentativa mais consistente de se conhecer e estudar o continente africano; percurso historiográfico pelo qual também passamos.

Todo esse movimento ecoou não só na academia como nas escolas e na sociedade em geral e, aliada à luta histórica do movimento social negro, tem contribuído para mudar o quadro de invisibilidade da História e cultura africana e afro-brasileira em nossos bancos escolares. É sobre este tema que falaremos a seguir.

3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS: DAS LUTAS SOCIAIS AOS MARCOS LEGAIS

Esta seção aborda o longo caminho percorrido até a inserção do ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas do nosso país, com destaque para o protagonismo desempenhado pela população negra para que esta meta fosse enfim alcançada. Assim, realizamos uma breve discussão acerca do importante papel desempenhado pelos movimentos sociais negros em busca de uma educação que respeite e valorize a história, a cultura e os saberes africanos e afro-brasileiros. Num segundo momento, discutimos as ações empreendidas pelo governo federal, visando sua efetivação no contexto escolar, tais como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (2009), dentre outros documentos norteadores. Considerando que a pesquisa se reporta ao ensino paranaense, esta seção também apresenta um breve relato de ações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) a fim de efetivar o cumprimento da lei n.º 10.639/03.

Evidentemente que as leis por si só são incapazes de mudar cenários. Prova disso é que hoje, decorridos quase duas décadas de sua aprovação, muitas escolas e educadores ainda não incorporaram plenamente em suas atividades os conteúdos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, acreditamos que mais importante do que as leis está a construção de valores humanistas dentre os educadores, pois são estes que estão no “chão da escola” e fazem a educação acontecer.

3.1 UM LONGO CAMINHO: A APROVAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03

A lei n.º 10.639/03 representa o marco legal para a introdução da temática afro-brasileira no currículo escolar com a finalidade de romper o silêncio dos currículos tradicionais e ampliar o espaço da África e dos afro-brasileiros na memória coletiva do Brasil. Historicamente, o acesso à educação sempre foi dificultado à população negra e quando foi estendida aos grupos sociais menos favorecidos pouco dialogou com a

cultura popular (SANTOMÉ, 1995a). Pelo contrário, muitas vezes a desqualificou e exacerbou preconceitos e estereótipos.

Entretanto, a resistência sempre foi uma característica dos povos africanos que para cá vieram compulsoriamente. Prova disso são as formas de insubordinação ao cativo, percebida desde os tempos coloniais, como os quilombos, as fugas, as associações de escravos e ex-escravos para a compra de alforrias, as comunidades religiosas, etc. (CHALHOUB, 1990; REIS, 2003).

Compreendemos que a aprovação da lei n.º 10.639/03, assim como a abolição, não pode ser simplesmente entendida como uma dádiva das nossas elites governantes (SCHWARCZ, 2007). Pelo contrário, sua aprovação – ainda que tardia – deve ser compreendida no bojo das lutas históricas que a população negra travou - e ainda trava - para ter reconhecida a sua cidadania. Sendo assim, a seguir discutiremos as ações que o movimento social negro empreendeu para que o acesso à educação pública lhes fosse estendida em sua plenitude: da educação básica ao ensino superior, do reconhecimento cultural às políticas públicas de inclusão e valorização da cultura afro-brasileira.

Mas antes de prosseguirmos com nossa análise, cabe explicitar ao leitor o que entendemos por movimento negro. E aqui, tomamos de empréstimo a definição dada pela professora Nilma Lino Gomes:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo *explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras nas ocupações dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e ao continente africano na atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo (GOMES, 2017, p. 23-24, destaques da autora).

Como se depreende da leitura da citação, o conceito de movimento negro que adotamos é um conceito amplo, que abarca as diversas formas de organização e expressão do povo negro ao longo da história do Brasil. Nesse sentido, engloba as inúmeras organizações de luta dos negros em diferentes regiões do país, em diferentes contextos históricos. Assim, destacam-se os jornais, clubes, grêmios, associações, terreiros e outros espaços culturais criados com o objetivo de propiciar a ascensão social e combater a discriminação racial, criando mecanismos de valorização da cultura afro-brasileira e oferecendo ajuda e assistência onde o Estado não atendia ou sua ação era pouco eficiente.

Conforme Gonçalves e Silva (2000, p. 139):

[Essas] organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). **Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas e as transformam em espaços de educação política** (GONÇALVES; SILVA, 2000. p. 139, grifos nosso).

Levando em consideração as características acima elencadas, a pesquisadora Nilma Lino Gomes concebe os movimentos sociais como instrumentos educadores, pois geram conhecimentos que alimentam as lutas sociais e constituem novos atores políticos; ao mesmo tempo, são produtores e articuladores dos saberes construídos no processo de luta pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos a partir de conhecimentos emancipatórios (GOMES, 2017).

Diante da impossibilidade de abordar a multiplicidade de ações levadas a cabo pela população negra ao longo da história do nosso país, adotaremos aqui a classificação cunhada pelo historiador Petrônio Domingues (2007), que dividiu o Movimento Negro em três momentos ou fases: 1989-1937; 1945-1964; e pós-1978.³⁹ Com essa breve abordagem, pretendemos demonstrar que a comunidade negra sempre lutou pela melhoria das condições de vida e pela aquisição da plena cidadania, tendo na educação uma de suas bandeiras principais, conforme destaca Petrônio Domingues:

³⁹ Classificação semelhante é adotada por Amauri Mendes Pereira. Ver: PEREIRA, 2008.

as associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbraram na educação, senão a solução, pelo menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da “gente de cor” na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2008b, p. 518)

A primeira fase do movimento negro (1889-1937) tem como destaque as associações de caráter assistencial e beneficente, que mais tarde se transformou em movimento de massa por meio da Frente Negra Brasileira (FNB). Em geral, estas associações tinham nos jornais um veículo de suma importância para o fortalecimento da população negra – constituindo o que Domingues (2008a) denomina de imprensa negra. Segundo o historiador Amílcar Araújo Pereira,

o movimento social negro brasileiro, nessa primeira fase, teria como principal característica a busca pela inclusão do negro na sociedade, com um caráter “assimilacionista”, sem a busca pela transformação da ordem social; outra característica era a existência de um nacionalismo declarado pela Frente Negra Brasileira e por outras organizações da época (PEREIRA, 2011, p. 31)

Ou seja, a Frente Negra Brasileira primava por ações que incluíssem a população negra no mercado de trabalho, integrando-a dentro da ordem preconizada pelo Estado. Para tanto, renunciava os vínculos com a África e alinhava-se ao discurso nacionalista, ao qual acreditavam contribuir, como brasileiros. Organizada em departamentos, a FNB prestava diversos serviços a seus filiados, tais como a oferta de cursos profissionalizantes, assistência médica, jurídica e cultural.

Segundo Petrônio Domingues (2008b, p. 522), “o maior e mais importante Departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Cultura ou Intelectual” – o que indica o quanto a organização valorizava a educação de seus membros. Para a entidade, a educação ou instrução dos homens de cor era uma poderosa arma para derrotar o preconceito racial bem como para integrar o negro na sociedade brasileira, na medida em que aumentava sobremaneira o seu cabedal cultural e, conseqüentemente, as possibilidades de ascensão social. Nesse sentido, a partir de 1932, a FNB fundou sua própria escola e promoveu sistematicamente cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos e, em 1934, passou a ofertar também o curso primário (DOMINGUES, 2008b, p. 524).

Fundada em 1931, a Frente Negra ganhou corpo e ramificou-se por diversos estados brasileiros, chegando mesmo a constituir-se como partido político no ano de

1936. Tal protagonismo foi, contudo, ceifado no ano seguinte quando da implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, que fechou todas as organizações políticas do país.⁴⁰

A segunda fase do movimento negro (1945-1964) tem como destaque duas entidades. A primeira delas é a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre no ano de 1943 e que contava com representação em pelo menos dez unidades da federação. Dentre suas ações estavam os debates na imprensa local, a publicação de jornais, a oferta de assistência médica e jurídica e também aulas de alfabetização para a população negra. Mas a associação de maior destaque neste período foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Abdias do Nascimento:⁴¹

Através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, o TEN procurou não apenas denunciar o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas, mas, acima de tudo, oferecer uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos pretos, pardos e mulatos. (GUIMARÃES, 2002, p. 93).

Surgido inicialmente como uma ação no campo artístico e cultural, o TEN logo adquiriu amplitude maior, expandindo suas ações para a esfera da organização social e política. Nesse sentido, para além dos espetáculos teatrais o TEN organizou encontros como para se debater a questão do negro no Brasil, a exemplo da Convenção Nacional do Negro, em 1945; a Conferência Nacional do Negro, em 1949; o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950 e a Semana de Estudos sobre o Negro, em 1955 (MÜLLER, 1988, p. 15). E, assim como fizeram as associações das primeiras décadas do século XX, o TEN fez uso da imprensa como mecanismo de denúncia, protesto e também de divulgação de projetos que favorecia a causa do negro brasileiro.⁴²

Assim como a FNB, o Teatro Experimental do Negro via na educação uma poderosa ferramenta de combate ao racismo e ao preconceito no Brasil. Segundo Ricardo Gaspar Müller,

⁴⁰ Acredita-se que a FNB chegou a ter mais de trinta mil filiados. Seu principal veículo de comunicação era o jornal *A Voz da Raça*, que chegou a atingir tiragens de 5.000 exemplares. Para saber mais sobre a Frente Negra Brasileira ver, dentre outros, DOMINGUES, Petrônio, 2005a; PINTO, 2013.

⁴¹ Nascido em Franca-SP, Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um dos mais destacados ativistas do movimento negro brasileiro, tendo participado de diversos momentos da luta contra o racismo no Brasil – pois atuou na Frente Negra Brasileira, no TEN e também no Movimento Negro Unificado (MNU). Além de ator, poeta e dramaturgo, também atuou como professor universitário e político, mais precisamente como senador da República. Sobre sua trajetória ver: ALMADA, 2009.

⁴²As propostas políticas do TEN eram divulgadas no jornal *Quilombo*, que circulou entre 1848-1850.

O sentido educador parece aí como o eixo intencional mais importante dessa iniciativa: transformar a mentalidade do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu próprio valor, de sua cultura particular, inculcar-lhe uma dignidade perdida, reabilitá-lo antes de mais nada ante a si mesmo. Para os brancos, enfatizar sua responsabilidade na produção e reprodução desse problema, convocá-los a partilhar do esforço na mudança dos padrões de relacionamento inter-étnico, mas sobretudo desfazer a ideologia racista cristalizada entre eles, mesmo entre os “bem-intencionados” (MÜLLER, 1988, p. 13).

O TEN defendia que a educação deveria ser obrigação do Estado brasileiro, pois era um direito fundamental de todo e qualquer cidadão. Entretanto, diante da falta de protagonismo do governo, a entidade também atuou no sentido de fornecer a escolarização à comunidade negra, ofertando cursos de alfabetização de adultos.

Mas, assim como aconteceu com a FNB, o Teatro Experimental do Negro teve suas atividades encerradas por conta de um golpe político, desta vez liderados pelos militares, em 1964.

E foi dentro de contexto de autoritarismo e repressão aos movimentos populares que se iniciou a terceira fase do movimento negro. Em 1978 é criado, em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), rebatizado posteriormente de Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo o pesquisador Sérgio Costa o advento do MNU traz uma nova feição ao movimento negro brasileiro, sobretudo se comparado à atuação do TEN:

Além do caráter popular, ausente no projeto do Teatro Experimental do Negro, o MNU se distingue do TEN por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional ‘híbrida’, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. Assim, os conceitos ‘consciência’ e ‘conscientização’ passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento. (COSTA, 2006, p. 144, apud PEREIRA, 2011, p. 38)

Cabe destacar que a criação do MNU foi influenciada pelo contexto internacional, marcado pelas lutas de independência dos povos africanos (sobretudo os colonizados por portugueses) e também pela luta pelos direitos civis nos EUA. Além

disso, no contexto brasileiro, sua organização está inserida no processo de redemocratização política - entendendo que para haver democracia e igualdade seria importante trazer para o debate a temática do racismo e da discriminação. Para isso, o MNU buscava não apenas denunciar o “mito da democracia racial”, mas sim construir uma nova sociedade com novos valores.

No tocante a construção de uma nova sociedade e novos valores, a educação aparece como uma importante ferramenta, haja vista tratar-se de um direito social. Embora historicamente seu acesso tenha sido dificultado aos grupos sociais menos favorecidos, a escola sempre foi valorizada por estes segmentos por tratar-se de um espaço de formação humana pelo qual passam diferentes gerações. Ao mesmo tempo, os conflitos e contradições existentes na sociedade também estão presentes no espaço escolar. Como bem apontou Sales Augusto dos Santos,

ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005, p. 23).

Assim, o MNU buscou orientar práticas de combate à discriminação e preconceito no ambiente escolar. Nesse sentido, encontram-se inúmeras referências nos documentos norteadores da entidade:

[...] propunham-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência de crianças e jovens negros no sistema de ensino. (Programa de Ação, 1982, p. 4-5 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Desse modo, além do que o acesso aos diferentes níveis educacionais, também se discute questões de condições de permanência neles, bem como mudanças a serem implantadas nos currículos e formação de professores.

Outro importante fato que ocorreu na década de 1980 foi a vitória de várias candidaturas de oposição nos governos estaduais e nas capitais. Várias administrações organizaram assessorias para assuntos da comunidade negra. Estas, por sua vez, buscaram interferir no espaço escolar, propondo mudanças nos currículos e também nos livros didáticos.

Desse modo:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões de democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação de professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Essa postura, adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Nesse sentido, a partir da década de 1990, inúmeras reivindicações do Movimento Negro passam a ser atendidas pelo governo brasileiro. Entretanto, além dos fatores locais devem se considerar os fatores externos que contribuíram para as políticas públicas destinadas à questão da diversidade étnico-racial. Como analisou Luiz Calos Paixão da Rocha (2006):

As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as idéias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO), à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos (ROCHA, 2006, p. 29).

Por outro lado, Gonçalves (2011), considera que nessa conjuntura, a partir dos anos de 1990 houve:

[...] a renovação do Movimento Negro. [...] A globalização e a realização de inúmeras conferências mundiais das Nações Unidas viabilizaram a interlocução de movimentos sociais em âmbitos jamais imaginado. Os fóruns mundiais acabaram por fortalecer as organizações da sociedade civil, criando uma nova forma de interlocução: as redes. Os movimentos passam a ter dimensões

internacionais. Cada vez mais, fóruns locais e os internacionais se conectam de forma intensa (GONÇALVES, 2011, p. 118).

Desse modo, a segunda metade da década de 1990 é marcada por um conjunto de iniciativas do governo federal com vistas a atender demandas do movimento social negro – que continuava sua agenda de manifestações e reivindicações. Aqui, merece destaque a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em memória aos 300 anos da morte de Zumbi do Palmares. Nesse evento, foi entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Três meses depois, em fevereiro de 1996, o governo lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDHI), em que assumiu o compromisso de criar estratégias de combate à desigualdade racial.

Em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso e a educação:

[...] destaca-se a aprovação, em 1996 da nova Lei de Bases da Educação_ LDB (Lei nº 9.394/96), seguido do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Além disso, o governo estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX); as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e a proposta de Autonomia para as instituições Federais de Ensino Superior. Também criou diversos programas compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação, dentre os quais destacam-se: o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia de Renda Mínima; o Programa de Aceleração de Aprendizagem e o Fundo de Fortalecimento da Escola (SILVA; DUARTE, 2018, p. 126).

Assim, muitas dessas ações adotadas pelo governo federal afetaram direta ou indiretamente a população negra. Em relação às leis educacionais, destacamos a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), leis estas que visavam a normatização do ensino e que acenavam com as questões raciais.

A LDB, por exemplo, contemplou a diversidade étnica racial brasileira em seu artigo 26, parágrafo 4º, quando estabelece que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias do povo Brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Após aprovada a LDB, em 1997 o Ministério da Educação (MEC), elaborou para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além de tratar das disciplinas da educação básica, este documento demonstrou preocupação com a interdisciplinaridade, a partir dos Temas Transversais (Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo).⁴³ Dentre as justificativas para a adoção do tema Pluralidade Cultural enfatiza-se que:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação racial e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escola, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas (BRASIL, 1997, p. 122, grifos nosso).

Em diversos momentos observa-se nos PCN uma ligação com os princípios educacionais defendidos pela ONU. Por outro lado, eles também relacionam a participação de movimentos sociais que buscaram na história a chave para fundamentar suas reivindicações e, a partir daí, conquistarem gradativamente uma legislação antidiscriminatória.

No entanto, os PCN se constituem num documento que se propõe a servir como um referencial de abordagens para os professores incluírem em sua prática pedagógica algumas discussões, ou seja, ele se configura em um documento de caráter optativo e sugestivo. Nesse sentido a abordagem da temática étnico-racial em sala de aula constitui-se uma escolha do professor; ou seja, fica a seu critério abordar ou não a temática (ABREU; MATTOS, 2008).

No final do governo Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2001, foi realizada em Durban, na África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 08 de setembro, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia, e Formas Corretas de Intolerância promovida pela ONU, contemplando as discussões sobre o racismo no cenário internacional. O fato marcante foi a participação do Movimento Negro na preparação desse evento, organizando conferências estaduais

⁴³ Para uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais ver: JACOMELI, 2007.

e depois a Conferência Nacional Contra o Racismo e Intolerância, realizada em junho de 2001 pela UERJ e cujos principais temas foram: educação básica e superior e o negro no mercado de trabalho.

Ao ser signatário do Plano de Ação em Durban, o Brasil reconheceu internacionalmente a existência do racismo institucional e se comprometeu em propor medidas para sua superação, tais como a adoção das políticas afirmativas. Estes fatos apontam para o advento de novas relações do Movimento Negro com a sociedade e o Estado:

A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um novo tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade: a efetiva passagem da fase de denúncia para o momento de cobranças, intervenção e construção de políticas públicas de igualdade racial (GOMES, 2017, p. 50).

Por sua vez, a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2002, fortemente apoiada pelos movimentos sociais, representou a esperança em relação a adoção de medidas mais efetivas na promoção da igualdade racial no país. Logo no início de seu governo, no dia 9 de janeiro de 2003, é promulgada a Lei n.º 10.639/03, a qual altera a lei n.º 9.394/96, incluindo no currículo o oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Além disso, incluiu-se no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.⁴⁴ Vale ressaltar que esta data é uma escolha antiga do Movimento Negro, e foi concebida em contraposição ao dia 13 de maio – que na visão do movimento passava aos brasileiros a ideia da passividade do negro diante da abolição bem como é tida como uma ação dos brancos e da princesa Isabel. Nesses aspectos, o Movimento Negro problematizou tais interpretações e transformou o sentido político do 13 de maio como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”.

A lei n.º 10.3639/03 é de autoria dos deputados Esther Grossi e Bem-Hur do Partido dos Trabalhadores (PT) e foi apresentada na Câmara dos Deputados como projeto de Lei n.º 259/99, ou seja, o projeto tramitou por quase quatro anos até a sua aprovação. De acordo com Gonçalves (2011), essa lei já havia sido antecipada por uma série de municípios brasileiros bem antes de existir o amparo legal.

⁴⁴ A data faz referência a morte do líder Zumbi dos Palmares, um dos principais símbolos da luta contra a opressão sofrida pela população negra no passado e lembrado nos dias atuais. Sobre a trajetória de Zumbi dos Palmares, ver: GOMES, 2011.

Em relação à tramitação da lei n.º 10.639/03, Xavier e Dornelles (2009), apontam que esse processo foi bastante ágil, sobretudo pela ausência de embates ou discussões políticas em torno da temática no parlamento. O fato de o Movimento Negro manter intenso diálogo com o Governo Federal desde a década de 1990 não pode ser motivo para crer na existência de consenso em torno de tal projeto de lei, pois ao debater sobre cotas para estudantes negros em universidades, tempos depois, houve intensa disputas entre deputados favoráveis e contrários à medida. Desse modo, as autoras consideraram que:

Outro aspecto inquietante na aprovação unânime do projeto é a substancial presença de assinaturas de deputados que não possuem em sua trajetória política nenhum vínculo com o debate das questões e princípios defendidos pela Lei 10.639/03. O perfil político e parlamentar daqueles que votaram favoravelmente à lei deixa a impressão de que predominou em sua aprovação uma concepção bastante comum na cultura da política brasileira: a ideia de tratar-se de uma lei inócua. Na linguagem popular ‘uma lei que não pega’ (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 576).

Como se percebe, as autoras sugerem pouco caso por parte dos parlamentares na tramitação da referida lei – que talvez se explique pela possibilidade de acordos futuros na aprovação de medidas de interesses particulares dos parlamentares; além de poder ficar imputada a imagem de racistas junto à opinião pública, em caso de voto desfavorável.

Já Luís Calos Paixão da Rocha levanta uma outra questão para a sanção da lei ocorrer logo no início do novo governo:

O fato de a Lei ser sancionada nos primeiros dias do novo governo deve-se à presença de certo descontentamento do movimento negro em relação ao anúncio dos Ministérios do governo Lula. Estava em jogo um acordo realizado entre o novo governo e as lideranças do movimento, ainda durante o processo de transição de governo, para criação de um ministério, ou de outra estrutura específica, com o objetivo de desenvolver políticas públicas de enfrentamento ao quadro de exclusão racial brasileiro (ROCHA, 2006, p. 68).

Apesar de reconhecer a importância da lei n.º 10639/03, o Movimento Negro continuou reivindicando estrutura e a presença no primeiro escalão do governo. E para atender a essas demandas, foi criada, em março do mesmo ano, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de Ministério.

Por fim, entende-se que a preocupação com as questões educacionais possui uma longa trajetória dentro do Movimento Negro. Desse modo, percebe-se que educação sempre esteve presente na agenda dos movimentos sociais negros. Inicialmente envolvidos na luta por escolarização e nas últimas décadas do século XX, a luta não estava mais em torno do simples direito de frequentar escolas, mas sim por um processo educacional antirracista com mudanças nos currículos por meio de críticas a materiais didáticos com carga preconceituosa, bem como a formação de professores capacitados para a construção de uma educação antirracista.

A Lei n.º 10.639/03 representa um avanço em relação às medidas anteriores porque é impositiva, ou seja, apresenta a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar da História da África e dos Africanos – diferentemente dos PCN, que possuem apenas um caráter norteador. Desse modo, a lei representa uma conquista importante para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para Mattos e Abreu (2012), a aprovação de leis e documentos em governos de orientação distintas refletem na força do movimento negro e num consenso pedagógico sobre a necessidade de se desconstruir o mito da democracia racial.

Dado o seu caráter direto e objetivo, a lei n.º 10.639/03 delega a outras instâncias a função de especificar ou regulamentar a temática. Sendo assim, no ano de 2004 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, documentos que analisaremos a seguir.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Em março de 2004, ainda no primeiro mandato do governo Lula, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, órgão ligado do MEC, aprovou o parecer elaborado pela conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴⁵ acerca das

⁴⁵ Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, transformando-o em resolução em junho desse mesmo ano.

As Diretrizes possuem dimensões normativas para orientar e apoiar projetos que visem a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Além disso, por considerar a historicidade, não se constitui em um documento fechado, mas sim em determinações que objetivam oferecer referências para que se implementem ações, sugerindo aos Conselhos de Educação dos Estados e Municípios a definição de estratégias que cumpram as determinações legais.

Inicialmente, as Diretrizes introduzem as discussões acerca das relações étnico-raciais e o papel do Estado no reconhecimento injustiças e proposições de ações a fim de eliminação do preconceito e na promoção da inclusão social e cidadania. Considerando a História como uma ferramenta essencial para o reconhecimento das injustiças e valorização da diversidade étnico-racial, é importante relacionar os subsídios oferecidos pela historiografia para a elaboração das Diretrizes. Nesse sentido, uma das questões mais importantes para a construção de uma sociedade mais democrática e justa é a desconstrução do mito da democracia racial. Nesse aspecto, a historiografia permite problematizá-lo, compreendendo as origens do mito (década de 1930 e 1940), as contraposições a ele (a partir da década de 1950) e atualidade do mito por meio do discurso meritocrático - discussões estas cujos intelectuais mais proeminentes foram Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, já abordados na seção anterior.

Sobre a valorização, o respeito às pessoas negras, sua descendência, cultura e religião, as Diretrizes exigem que sejam conhecidos e divulgados “processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004, p. 12), coadunando com as abordagens historiográficas do negro no pós-abolição e de resistência escrava, campos de estudos que receberam maior atenção após a década de 1980 e que foi visitada nesse texto quando abordamos a historiografia sobre o negro no Brasil.

Em relação à história e cultura africana, as Diretrizes consideram que tais conteúdos devem ser tratados em perspectiva positiva – e não apenas de denúncias à miséria e discriminações que atingem o continente. Assim, em certos momentos, o documento parece dialogar com a corrente denominada por Carlos Lopes (1995), de

Corrente da Superioridade Africana – que sugere substituir um foco eurocêntrico por um afrocêntrico. Entretanto, os redatores do documento fazem as seguintes considerações para nortear os estudos africanos e evitarem críticas sobre esse ponto: “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de se ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Desse modo, o texto sugere que sejam estudados todos os povos que trouxeram contribuições para a formação da cultura brasileira.

Outro importante elemento tratado pelas Diretrizes refere-se à descrição de temas que devem ser abordados em sala de aula. Dentre os conteúdos referente a história da população negra no Brasil, as Diretrizes determinam que sejam tratados iniciativas de organizações negras, dando destaque para acontecimentos e realizações próprios de cada região; que se problematize datas significativas para a história de lutas contra o racismo, preconceito e discriminação étnico-racial; bem como se dê destaque ao modo de ser, ver agir manifestados tanto no dia a dia quanto em celebrações, festas populares, entre outros; e por fim, que se estude a participação de descendentes africanos em episódios da história do Brasil e mundial, destacando a trajetória desses indivíduos (BRASIL, 2004).

Em relação aos conteúdos de História da África, as Diretrizes determinam que os conteúdos relacionados à África devem ser estudados de forma articulada com a história dos afrodescendentes. Nesse sentido, o documento destaca os uma gama variada de temas:

[...] ao papel dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e da realidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos de Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica de africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Segundo as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, o importante a se considerar aqui é a adoção de

uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico. Trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história europeia ou brasileira. Esse é um dos pontos mais embasados numa perspectiva dinâmica, crítica e histórica do documento aprovado (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16).

Outro importante destaque dado pelas Diretrizes está relacionado às condições necessárias para o desenvolvimento efetivo de uma educação voltada para as relações étnico raciais, as quais dependem “necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 13). O documento também destaca a importância da participação de grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, das universidades e centros de pesquisas na elaboração de projetos político pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial, de modo que as ações estejam articuladas com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, havendo maior conhecimento sobre as relações étnico-raciais, é possível tecer críticas fundamentadas em relação às representações dos negros e outros grupos minoritários nos textos e materiais didáticos. Por isso, as Diretrizes sinalizam para a formação dos professores, ao defender a:

Introdução nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Em linhas gerais, as Diretrizes apresentam um panorama em relação à diversidade étnico-racial, indicando conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e sinalizam ações a serem desenvolvidas para a implantação da lei n.º 10.639/03. Seus signatários, defendem a ampla divulgação do

documento norteador junto aos profissionais da educação a fim de que haja o devido planejamento e organização para o cumprimento dos dispositivos legais. Nesse sentido, incentiva o crescimento de pesquisas e materiais de apoio para a comunidade escolar referente a temática étnico-racial.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representou um importante passo na implementação da lei n.º 10.639/03, haja vista que apontou direções e sugeriu conteúdos para serem adotados pelos entes da federação na elaboração das normativas estaduais. Ainda assim, o documento sofreu diversas críticas pelo fato de não apresentar um caminho mais definido para a implementação da lei – o que veio acontecer cinco anos mais tarde.

3.3 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

Considerando que a implantação de leis nos sistemas de ensino não se constitui numa tarefa rápida e simples, pois a efetivação de leis educacionais exige planejamento de ações, descartando-se os improvisos. Envolve, também, a divulgação de conhecimentos para proporcionar a participação da comunidade escolar e da sociedade, bem como recursos financeiros para que as leis cumpram seus reais objetivos. Assim, tendo em vista as dificuldades de efetivação dos instrumentos legais, cresce-se a importância em fortalecê-los e institucionalizá-los, processo este que culminou no Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Para debater a lei n.º 10.639/03, em novembro de 2007 foi organizada uma oficina em Brasília, por iniciativa da UNESCO e da Secretaria de Educação continuada Alfabetização e Diversidade (Secad),⁴⁶ cujo objetivo era discutir a situação da

⁴⁶ Essa Secretaria surgiu em 2004 com o objetivo de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, assegurando o respeito e valorização dos múltiplos e diversos contornos da diversidade brasileira, étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

implantação da lei n.º 10.639/03 no país. Ao final do evento, com apresentação dos resultados, o MEC propôs a criação de um Grupo de Trabalho que orientasse a implantação da lei. Em maio de 2008, por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR n.º 605, instituiu-se o Grupo de Trabalho (GT), “com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003” (BRASIL, 2008).

O GT foi coordenado pela Secad e pela UNESCO e envolveu diversas secretarias, pesquisadores, membros da sociedade civil e conselhos de educação. Além disso, para ampliar a construção do documento foram propiciados seis encontros regionais denominados de Diálogos Regionais – a fim de fornecer subsídios e discutir obstáculos regionais para a criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Finalmente, em 2009, é apresentado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana – Lei n.º 10639/03, como resultado das atividades referidas. É importante ressaltar que o plano cita a lei n.º 11.645/08, que modificou a lei n.º 10.639/03 nela incluindo a temática indígena nos currículos educacionais. Assim, o Plano apresenta-se como um documento pedagógico para balizar a implementação de ambas leis no tocante às relações étnico-raciais.

Inicialmente, o Plano apresenta a luta dos movimentos sociais para que suas reivindicações fossem atendidas pelo Estado. Por outro lado, reconhece o papel do MEC como indutor de políticas públicas, ações afirmativas e na formulação de políticas educacionais para implementação da lei n.º 10.639/03, destacando:

[...] formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade e Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão da inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para

a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08 (BRASIL, 2009, p. 21-22).

Desse modo, visando colaborar para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, o Plano Nacional foi estruturado em seis eixos estratégicos, sendo eles: (I) fortalecimento do marco legal; (II) Política de formação para gestores e professores; (III) Política de material didático e paradidático; (IV) Gestão democrática e mecanismos de participação social; (V) Avaliação e Monitoramento; (VI) Condições institucionais.

Em linhas gerais, os eixos estratégicos visam o fortalecimento dos marcos legais e estão relacionados à concessão de suporte na institucionalização da temática. Ao mesmo tempo, torna-se necessário possibilitar a formação a professores e gestores, de modo que a temática seja inserida no cotidiano dos sistemas de ensino – o que torna necessário aos educadores conhecimento conceitual sobre a temática étnico-racial. Nesse sentido, é importante contar com materiais didáticos e paradidáticos para darem suportes a docentes e instituições de ensino. Em relação à gestão democrática e aos mecanismos de participação social, está a necessidade de fortalecer instâncias e mecanismos de controle participação social para a implantação das leis.

No tocante a avaliação e monitoramento, cabe a construção de indicadores e acompanhamento de planos de ação, os quais possibilitem a efetivação da lei, por fim o funcionamento desses eixos exigem condições institucionais e recursos financeiros os quais representam aportes para que a lei seja implantada.

Além das medidas acima elencadas, o Plano estabelece as responsabilidades dos governos federal, estadual, municipal, dos Conselhos Estaduais de Educação, Instituições de Ensino, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e grupos correlatos bem como define as ações para cada modalidade de ensino (da educação infantil à educação superior), enfatizando o trabalho colaborativo em cada instância e nível de ensino.

Cabe destacar que o Plano dispõe de forma explícita que é de responsabilidade da escola:

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei nº 11.645/08 BRASIL, 2009, p. 38).

Em relação aos sistemas de ensino estadual e municipal, o Plano destaca a importância de se produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que valorizem especificidades locais e regionais voltadas para a valorização e aprendizagem das relações étnico-raciais (BRASIL, 2009).

Para a educação básica, o documento apresenta ações de incentivo a pesquisas, inclusive dos próprios educandos bem como estimula a adoção de práticas pedagógicas reflexivas e interdisciplinares. Na Educação Infantil, destaca a importância dos espaços coletivos educacionais nos primeiros anos de vida, como espaços privilegiados para eliminação do preconceito. No Ensino Médio salienta a inclusão da temática étnico-racial entre os conteúdos avaliados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, o documento também aponta a necessidade da temática na Educação de Jovens e Adultos e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2009).

Em suma, o Plano representa um ordenamento que visa institucionalizar e fomentar ações para efetivação da educação étnico-racial nos diferentes níveis educacionais valorizando o pertencimento étnico-racial, desse modo, a educação colabora para a desconstrução de estereótipos e preconceitos impregnados na sociedade. Trata-se de mais um passo no sentido de delinear com mais precisão os caminhos para o cumprimento exitoso dos diplomas legais acima referidos.

3.4 AS POLÍTICAS ESTADUAIS DO PARANÁ PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03

Com a aprovação da lei federal n.º 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Secretarias Estaduais de Educação também passaram a envidar ações para a implementação do novo diploma legal em seus sistemas de ensino, principalmente naquelas que não possuíam nenhuma medida específica referente à temática, como no caso do Estado do Paraná.

Por aqui, as primeiras ações foram expressas na Deliberação n.º 04/2006, do Conselho Estadual de Educação, com vistas a instituir “Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas” (PARANÁ, 2006, p. 1), e na Instrução 017/2006, da Superintendência da Educação (SUED), departamento ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEED), destinada a orientar a deliberação anterior. Como se pode notar, trata-se de uma ação tomada a partir dos marcos federais.

Nesses documentos, é defendido que se garanta a inserção da temática étnico-racial no Projeto Político Pedagógico a partir da organização de conteúdos em todas as disciplinas da matriz curricular, a fim de contemplar uma educação democrática, multicultural e pluriétnica. Para isso, ressaltam a necessidade de abordagens positivas sobre a História da África e dos afrodescendentes no Brasil com vistas a proporcionar aos alunos negro-descendentes a valorização de sua história, cultura e contribuições para o país e humanidade (PARANÁ, 2006).

Além do conteúdo, os documentos destacam o papel das mantenedoras na qualificação dos educadores e construção de acervos nas instituições, a fim de possibilitar consultas e pesquisas para a comunidade escolar. Desse modo, a SEED-PR promoveu cursos, simpósios, seminários, oficinas, produção de materiais e distribuição de material didático (Cadernos Pedagógicos) bem como promoveu parcerias com entidades sociais, dentre elas a APP-Sindicato e Movimento Social Negro.

Outra medida destacada no documento é a incumbência para que os Núcleos Regionais de Educação (NRE) formem Equipes Multidisciplinares com representantes de diferentes disciplinas a fim de orientar e subsidiar professores, gestores, equipe pedagógica na aplicação da lei n.º 10.639/03. Entretanto, a regulamentação das equipes multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino só ocorreu no ano de 2010, por meio da Instrução n.º 010/2010-SUED/SEED. As Equipes Multidisciplinares se constituem como uma formação continuada que visa formar “formadores” e estes “multiplicadores” de ações para a efetivação dos dispositivos legais no ambiente escolar.⁴⁷

⁴⁷ Sobre a atuação das equipes multidisciplinares ver: SANTOS, 2015.

Para além das Equipes Multidisciplinares, também foram ofertados cursos de formação continuada como o PDE que, como veremos na próxima seção, destinou uma de suas linhas para os trabalhos relativos à História da África e da cultura afro-brasileira.

Cabe destacar também que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para a disciplina de História, vigentes desde o ano de 2008,

consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas História em que também se situam os movimentos sociais organizados e destacam os seguintes aspectos: o cumprimento da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PARANÁ, 2008, p. 44-45).

Em resumo, podemos concluir que o Estado do Paraná envidou esforços no sentido de fazer valer a implementação da lei n.º 10.639/03 na Rede Básica de educação.

Este mesmo avanço, contudo, não se nota no Ensino Superior, ou seja, nas universidades públicas estaduais. Considerando a legislação que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura africana e afro-brasileira, uma série de iniciativas foram pensadas para proporcionar a qualificação de professores, tais como: o aumento de pesquisas sobre a história da África; o incentivo a novas publicações e traduções de materiais; a introdução de disciplinas específicas nos cursos de licenciaturas e a oferta de cursos de especialização e a modificação nos livros didáticos. Desse modo, o aumento de pesquisas, dos profissionais formados em nível de mestrado e doutorado bem como a realização de concursos para provimento de vagas nos cursos de licenciatura contribuíram para a consolidação do campo de pesquisa referente à História da África.

De acordo com a pesquisadora Pereira (2012), o impacto nos cursos de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, foi relativamente rápido. A pesquisadora analisou a grade curricular de instituições federais e universidades estaduais do Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia e constatou que na maior parte dos casos a disciplina de História da África foi ofertada como disciplina obrigatória nos cursos de graduação de 34 instituições federais e instituições estaduais nos referidos estados.

Para Anderson Ribeiro Oliva (2006):

Podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação 'inadequada' dos professores que atuam nos Ensino Fundamental e Médio [...]. O argumento utilizado pelos professores, de que não podiam ensinar o que não aprenderam, nos parece bastante razoável e justo, mesmo que não justifique um imobilismo absoluto. [...] Mesmo com uma quantidade tão pequena de instituições ofertando a disciplina, acreditamos que um avanço significativo esteja ocorrendo (OLIVA, 2006, p. 191-192)

O "imobilismo absoluto" resulta do fato que:

Nem sempre a Academia prepara professores especialmente para essa formação sobre História da África e Culturas Afro-Brasileiras, porque parece não ter o olhar voltado para essa realidade, como conhecimento válido ou merecedor de estudos e reflexões (GOMES; MARTINS, 2009, p. 87).

Desse modo, lei n.º 10.639/03 propôs reflexões e mudanças de perspectivas no campo educacional, tanto para o público que está e atua na educação básica, quanto para as universidades, que são responsáveis por formar novos profissionais, também para o MEC e secretarias de educação no sentido de promoverem formações para profissionais que já atuam na educação básica.

As universidades têm a função de articular ensino, pesquisa e extensão. Em relação à formação de professores, elas devem promover uma formação qualificada para que se tenham profissionais mais bem preparados para se posicionarem melhor diante dos desafios cotidianos encontrados nas escolas.

Em relação às universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE e UNESPAR)⁴⁸, constatamos que passados mais de 15 anos da lei n.º 10.639/03, apenas uma minoria incluiu em sua matriz curricular disciplinas obrigatórias voltadas ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, sendo que as demais o fizeram criando disciplinas optativas ou eletivas.⁴⁹

Conforme as pesquisadoras Gomes e Martins:

[...] a inserção da temática étnico-racial e africana, mesmo no contexto da Lei nº 10.639/03, ainda é feita como uma exceção à regra.

⁴⁸ Consulta da grade curricular das Instituições estaduais de Ensino Superior que ofertam licenciatura em História realiza em 2019.

⁴⁹ A disciplina de História da África é ofertada como disciplina obrigatória apenas em três dessas instituições: UEPG, UNICENTRO e na UNESPAR (campus de Paranavaí e União da Vitória).

Geralmente, essa é conduzida, se existe, tanto na escola de Educação Básica quanto em cursos de graduação e pós-graduação, um docente ou um coletivo de profissionais que trabalha a pesquisa temática ou que assume um compromisso político com ela, devido a sua história de vida e de opção política de combate às desigualdades. Ou seja, o trabalho com a Lei nº 10.639/03 ainda está restrito à boa vontade, ao desejo, ou ao compromisso individual de docentes e pesquisadores. Para além dos problemas que tal situação acarreta, ela também traz um não enraizamento de temática étnico-racial e africana nos currículos e práticas pedagógicas desde a educação básica até a superior. Dessa forma, **se o (a) docente, pesquisador(a) ou o coletivo de profissionais que articula tal discussão na escola e no curso de graduação e pós-graduação se ausenta, muda de instituição ou se aposenta, a discussão não tem continuidade** (GOMES; MARTINS, 2009, p. 89-90, grifos nosso).

Em suma, a implementação da educação étnico-racial passa por formação continuada e comprometimento do Estado no oferecimento de suporte para uma melhor qualificação docente. Passa, também, pelo compromisso político dos docentes com a educação étnico-racial – haja visto que muitos deles participam das formações ofertadas pelo Estado apenas quando são obrigados ou por outros interesses que não coadunam com a apropriação de conhecimentos para sua prática de ensino.

Foi com vistas a examinar a formação de professores para as relações-étnico-raciais a partir do PDE de História é que analisaremos na próxima seção o conceito de formação continuada, os princípios do PDE, bem como as perspectivas para o ensino de História.

4 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção discutiremos a proposta de formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) no período compreendido entre os anos de 2007 a 2016, bem como as perspectivas para o ensino de História presentes nesse programa.

Para isso o recorte temporal fez-se necessário. Isto porque, dentro desse período, consta a idealização do programa e sua efetivação e características como: afastamento do docente para estudos e depois o retorno deste com menor carga horária para desenvolver o projeto de intervenção pedagógica na instituição escolar no qual atua; a interação com demais docentes da rede por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR); produção do material didático e o artigo final.

Além dos estudos, o PDE contém um incentivo na carreira docente possibilitando o acesso aos últimos níveis do magistério estadual.⁵⁰ Nesse período, o programa foi ofertado a todos os docentes por meio de processo seletivo interno classificatório para aqueles que se encontravam próximos dessa ascensão.

Entretanto, no ano de 2018, o programa sofreu alterações.⁵¹ Dentre elas, merece destaque o fato de a seleção ter ficado circunscrita aos professores que detêm título em pós-graduação *stricto sensu*. Assim, devido a estas mudanças e ao fato de que as produções dessa última turma ainda não estarem concluídas e disponibilizadas pela SEED-PR, estes últimos trabalhos não se constituem em objeto do presente estudo.

Como o PDE constitui-se num programa de formação continuada de professores, num primeiro momento procuramos conceituar a formação continuada e suas dimensões, sejam elas, pedagógicas, políticas e profissionais, de modo que o leitor perceba que este conceito apresenta variados entendimentos.

Num segundo momento, apresentamos os princípios pedagógicos orientadores do PDE, para o período relatado, com base em documentos elaborados sobre o

⁵⁰ O Plano de carreira do magistério paranaense encontra-se disponível em: <http://www.administracao.pr.gov.br/Recursos-Humanos/Pagina/Quadro-Proprio-do-Magisterio-QPM>

⁵¹ Documentos da SEED-PR sobre a reformulação do PDE encontram-se disponíveis em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1906>

programa pela SEED-PR e SETI. Nesse sentido, nossa discussão sobre o programa está pautada nas suas dimensões pedagógicas. Além disso, também discutiremos sobre o professor como detentor de saberes e produtor de materiais didáticos, no qual se constituiu numa das grandes marcas do programa.

Por fim, nos deteremos ao PDE e suas perspectivas sobre o ensino de História, destacando os encaminhamentos metodológicos e abordagens propostas pela SEED-PR, conferindo maior ênfase aos espaços destinados no programa para estudos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA BREVE DISCUSSÃO

Formação continuada ou formação permanente constitui-se em intervenções que provocam mudanças no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes docentes. Para os organismos internacionais, como a UNESCO, a formação continuada representa a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010). Partindo desse conceito, analisaremos as variadas interpretações sobre modelos e perspectivas em torno da formação continuada de professores.

Num primeiro aspecto, refletindo sobre o conceito de formação, percebe-se que ela é um processo inerente aos seres humanos em busca de conhecimentos e possibilidades para sua existência bem como visando a superação de dificuldades. Desse modo a formação se apresenta de maneira dinâmica, sempre rumo a novos objetivos, ou seja, relacionada ao processo de humanização, como demonstra o pensamento pedagógico freiriano: como infinito e inconcluso (FREIRE, 1987). Assim, compreendemos a formação como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Sobre formação docente, tem-se que a preocupação é antiga, de séculos, desde a Antiguidade, quando se decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve por preocupação em fazê-lo. No entanto, a inquietude tanto na formação inicial quanto na formação continuada relacionada aos formatos, pressupostos e modalidades formativas que possam gerar inovações é uma preocupação de tempos recentes (IMBERNÓN, 2009).

Considerando formação como algo processual, infinito, sempre inconcluso, constante e ininterrupto, e trazendo essa definição para o campo da docência,

percebe-se que a medida em que a sociedade se transforma, novos desafios são apresentados aos educadores, de modo que a formação inicial não esgota todas as possibilidades de qualificação para a docência.

Em contrariedade a essas perspectivas:

Há outros discursos, principalmente os que provêm de autoridades e políticos tradicionais, que resistem ou se recusam a dar continuidade à formação do professor, porque entendem que o período de aprendizagem e qualificação é o 'tempo' da licenciatura. Os que são portadores de uma visão conservadora do mundo consideram o diplomado como formado e, por isso, detentor de todo o saber (BENINCÁ, 2002, p. 100).

Tal postura, é oriunda da pedagogia tradicional,⁵² que não percebe o mundo e o saber como um processo dialético em constante transformação. Assim, o docente que não se qualifica, atualiza ou se transforma, não é capaz de acompanhar os processos de mudança, nem apresentar posturas críticas e reflexivas sobre elas.

Para Benincá (2002), um dos enfoques da educação continuada, baseado nessa pedagogia tradicional, é entendê-la como um processo informal e instintivo, no qual o professor que compartilha de tal pensamento acredita que o saber pode ocorrer de maneira espontânea, no seu cotidiano, no decorrer de sua prática; sendo que este dificilmente estará disposto ou retornará a uma instituição para realizar cursos de atualização.

Tal crença é rebatida, pois a atividade docente tem-se apresentado complexa à medida em que se entrelaçam questões, sociais, econômicas, culturais, afetivas, inclusivas, dentre outras, as quais exigem a reflexão e formação permanente para seu exercício (IMBERNÓN, 2009).

De acordo com Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010), historicamente, no contexto mundial, a formação continuada esteve ligada aos seguintes aspectos: nos períodos pós-Primeira Guerra Mundial ela se fez necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas, cujos objetivos era conter ou evitar nacionalismos; durante as décadas dos anos 1960 a 1980, no auge da Guerra Fria, foram desenvolvidas inúmeras ações que pretendiam melhorar a educação e promover alfabetização e o acesso a bens tecnológicos e industriais, além da formação de mão de obra

⁵² Pedagogia tradicional foi desenvolvida pelos jesuítas, e se pauta na cultura do silêncio, na qual o professor é o detentor dos conhecimentos, enquanto os alunos são receptores passivos, sendo negado a criatividade e a transformação. Para entender melhor as ideias pedagógicas ver: SAVIANI, 2007.

qualificada; na década de 1990, a globalização impôs novas exigências à educação e conseqüentemente à formação de professores.

É sabido que a educação está relacionada a outras instâncias e instituições sociais, como o Estado, sendo a história do professorado de dependência e subsídios, tendência que acentua mais desconfiança e controle do que qualidade educacional (IMBERNÓN, 2009).

Nessas relações de dependência, a formação continuada sempre esteve ligada a ideia de atualização dos professores, de modo que:

[...] durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação 'inicial' docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVORADO-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Nesses últimos aspectos, a formação continuada pode estar relacionada aos interesses do próprio docente ao escolher cursos e áreas de sua preferência ou também às agências e instituições a qual o profissional está vinculado. Muitas vezes o docente é obrigado a participar de cursos ofertado pela sua instituição a fim de cumprir exigências decorrentes de sua profissão (plano de carreira).

Por outro lado:

O professor, mesmo que esteja consciente da necessidade de sua formação permanente, pode correr o risco de inverter o processo pedagógico e regredir ao domínio da pedagogia tradicional, o que acontece quando ele não tem mais o hábito de investigar sua prática: ou quando muda de lugar, assumindo, por exemplo outro papel institucional – do lugar de professor passa para o lugar de diretor; da mesma forma quando muda de opção, esquecendo-se dos alunos e fazendo da escola apenas um lugar para buscar a sua sobrevivência. O mesmo fenômeno é observado nas salas de professores nos intervalos das aulas. Se a opção do professor é pelos alunos, sua fala será favorável a eles, mas se suas preocupações se reduzem, apenas ao seu bem-estar, a fala do professor será adequada às suas intenções (BENINCÁ, 2002, p. 107).

Nessa conjuntura, encontram-se aqueles docentes que demonstram estarem mais preocupados com a aquisição de certificados (muitas vezes comprando e

pagando-os) visando sua ascensão na carreira, do que com o conhecimento e reflexões propostas nos cursos de formação. Nessa perspectiva, a formação continuada é vista apenas como um incentivo salarial.

Entretanto, frisamos que para uma boa formação o requisito inicial é a predisposição por parte do formado e do formador. Para tanto, um segundo enfoque de educação continuada exposto por Benincá (2002) está compreendido no esforço de atualização partindo do professor o qual procura cursos, instituições, palestras. No entanto, se o professor não tiver comprometimento e não mantiver uma sequência em seus estudos, esse trabalho também se mostra ineficiente.

Em outro aspecto, percebe-se que as políticas neoliberais têm ocupado cada vez mais espaço e conseqüentemente atingindo a educação e a formação continuada. Antes, os cursos de formação eram oferecidos pelo Estado, ao passo que foram se constituindo como um produto de consumo, ora financiado pelos governos, ora a cargo do próprio docente.

Desse modo, a formação continuada apresenta os professores como consumidores de conhecimento e executores de tarefas, sendo dificilmente considerados autores e produtores de sua própria formação. Termos como capacitação, treinamento, reciclagem, atualização, figuram-se no arcabouço de uma concepção tecnicista⁵³ de educação, frequentemente denominados de formação continuada (ALVORADO-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010).

Em relação a estes termos, Garcia (1995) sugere que mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém utilizar a expressão “desenvolvimento profissional de professores”. Para ele, tal conceito melhor se adapta à concepção de professor como profissional do ensino, pois o termo desenvolvimento traz conotação de evolução, continuidade, devendo ocorrer por toda trajetória profissional docente; superando assim a dualidade entre formação inicial (graduandos) e aperfeiçoamento docente (graduados). Em síntese, de acordo com essa proposta, todos os docentes estariam em processo de formação almejando o seu desenvolvimento profissional.

⁵³ A pedagogia tecnicista tem o pressuposto da neutralidade científica e que o processo educativo seja objetivo e funcional. Além disso, ela centralizou o processo educativo nos recursos tecnológicos, desconsiderando aspectos históricos, sociais que envolvem os indivíduos. Como a tecnologia é dinâmica, atualmente, fala-se em neotecnicismo e pedagogias das competências. Para entender melhor as ideias pedagógicas ver: SAVIANI, 2007.

Nesse contexto, ao falar de aperfeiçoamento profissional, muitos governantes e burocratas pensam que, investindo na formação a partir da realização de grande quantidade de cursos, seminários, jornadas, palestras, oficinas, a educação mudará para melhor. No entanto, nada mudará qualitativamente, deixando o contexto laboral empobrecido, como se mostram na face neoliberal de muitos governos atuais.

Nesse sentido, compreendemos que:

A partir da adoção pelo Estado de políticas de cunho neoliberais na década de noventa com repercussão até a contemporaneidade, os professores foram sendo formados para uma atuação acrítica, onde as práticas descontextualizadas de formação tem se pautado no mero cumprimento de tarefas, numa espécie de receituário didático. O cotidiano da escola é extremamente dinâmico, se não houver condições de uma boa formação em serviço, de tempo e espaço para um estudo denso, de uma compreensão dos fundamentos teóricos que norteiam tais concepções e do entendimento de que escola se está falando, qual o perfil do/da profissional que se está formando, é muito difícil encontrar formas de resistência para garantir que a escola pública seja de direito e de fato democrática (MORAES; GOMES; TERUYA, 2011, p. 188).

Nesse ponto, concordamos com Imbernón (2010), para o qual a formação continuada necessita propor reflexões e problematizações sobre a escola e os sujeitos que a compõe, compreendendo que ambos são dinâmicos. Além disso, conhecer melhor as condições que a escola se encontra, apoiar os professores em suas demandas, pode funcionar como um instrumento eficaz na transformação da realidade escolar brasileira.

Por outro lado, uma formação que traga reflexões e maiores conhecimentos sobre a escola e atividade docente, também pode funcionar como uma arma e ferramenta de luta e de reivindicações por melhores condições de trabalho (IMBERNÓN, 2010).

Infelizmente, o que se vê hoje em relação à formação continuada é a oferta de inúmeros cursos que se constituem em modelo de treinamento,⁵⁴ de caráter transmissivo, num padrão de lições-modelo (seminários, palestras, oficinas, etc.), os quais são fornecidos aos docentes de modo vertical por “especialistas” em momentos esporádicos do ano letivo, ou seja, sem continuidade, fragmentados e muitas vezes

⁵⁴ A base científica desse modelo de tratar a formação continuada historicamente é o Positivismo, uma racionalidade técnica que buscava ações generalizadas para se levarem a diversos contextos educativos (IMBERNÓN, 2009).

descontextualizados do dia a dia da sala de aula. Em geral, tais cursos visam propor soluções a problemas genéricos que seriam uniformes a todos os cursistas. Assim, o formador-treinador pretende ilusoriamente modificar o professor e a educação (IMBERNÓN, 2009).

Cabe ressaltar que na concepção de muitos formadores e professores, “treinamento” é sinônimo de formação permanente que leva o professor a adquirir novos conhecimentos ou habilidades por meio de instrução individual ou em grupo. Entretanto, cursos rápidos, voltado a problemas genéricos, sem considerar o contexto dos professores e dos alunos são pouco propositivos, uma vez que esses cursos consideram os professores como despojados de saberes, que deixam de ser seres pensantes com contribuições acerca de sua experiência profissional. Portanto, uma formação que não é efetivamente continuada e que mais desvaloriza do que contribui com a docência.

Nesse contexto:

[...] a formação continuada não tem sido sistemática e muitas vezes assume um caráter imediatista. Atualmente, há uma valorização da formação contínua na escola. Várias experiências têm sido desenvolvidas, como participação em eventos cursos durante o trabalho, nas férias e na modalidade a distância (ROMANOWSKI, 2012, p. 138).

Nesses termos, as pressões, cobranças de resultados e respostas dos docentes para problemas que afligem a educação, configuram-se em momentos nos quais poderiam ser introduzidas reflexões e mudanças visando a qualificação e a melhoria da prática docente. Entretanto, percebemos que quanto mais a educação se demonstra fragilizada, devido a questões de ordem econômica, social, cultural, familiar, tem se tomado alternativas que visam a padronização de currículos, materiais didáticos, novos procedimentos de avaliações e planejamentos e, sobretudo, mais controle e burocracia nos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo temos que:

As concepções nas diferentes modalidades de formação incluem cursos, seminários, projetos etc. As distinções de ordem qualitativa estão relacionadas às representações sobre a formação, a relação pedagógica entre formador e formando, a autonomia e a legitimidade do formador, a identidade das pessoas de referência, os planos e as estratégias de formação (ROMANOWSKI, 2012, p. 134).

Conforme o explicitado, há diferentes modalidades e modos de compreender o conceito de formação continuada. Isso implica na visão de mundo do sujeito, o que se espera de formadores e formandos nas questões de identidade docente, como também nas concepções pedagógicas que circundam a formação continuada.

Por considerar esses aspectos, Imbernón (2010) sugere:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a **formação continuada** de professores é uma atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudos ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo (IMBERNÓN, 2010, p. 47, grifo do autor)

Desse modo, para a superação desse conceito tradicional de formação continuada e para que ela se torne efetivamente continuada, sua efetivação deve atuar sobre o contexto escolar; ou seja, a realidade escolar de educadores e educandos, mobilizando assim, professores, equipe escolar e a comunidade na qual esses sujeitos estão inseridos. Em outras palavras, as instituições educacionais devem ser o foco da formação continuada e os professores condutores e/ou protagonista desse processo.

O docente em exercício constrói novos conhecimentos, práticas e ideias, percebendo aquilo que é válido em seu contexto e que deve ser mantido, bem como aquilo que não se aplica. Nesse sentido, e de acordo com Nóvoa (1992), a formação consiste na articulação de experiências pessoais, profissionais, apropriadas e ressignificadas pelo docente ao longo da vida. Assim, a reflexão crítica sobre a prática docente é considerada como o momento fundamental da formação permanente, pois é analisando criticamente a prática é que se pode melhorar no futuro (FREIRE, 2016).

Nesses aspectos, de acordo com Giroux (1997), são os professores que devem assumir a responsabilidade ativa de levantarem questões sérias acerca do que, do como e as metas do que ensinam; e assumindo o papel de responsáveis na formulação de propósitos e das condições de escolarização. Agindo assim, evita-se a maior ameaça à docência, qual seja, o crescimento de metodologias de caráter

tecnocrático⁵⁵ de padrão uniformizado dos conhecimentos que funcionam para administrar, controlar e desvalorizar o pensamento crítico e intelectual tanto de professores quanto de alunos.

Nesse sentido, Tardif⁵⁶ (2008) afirma que cabe:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa se ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estanho que os professores tenham a missão de formar as pessoas e que se reconheçam que possuem a competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçam que tenha competência para atuar em sua própria formação e controlá-la (TARDIF, 2008, p. 240).

Assim, considerando que a formação continuada deve ter o foco nas instituições educacionais e os professores devem ser protagonistas dela, não se assegura que ela suprirá todas as necessidades de seu público, dados inúmeros fatores de ordem social, política, cultural, profissional que envolve uma instituição de ensino (IMBERNÓN, 2009).

Todavia, o protagonismo docente aliado a um discurso técnico-racional, torna-se mais comum culpabilizar o docente sobre possíveis fracassos da educação, quando na verdade cabe a análise do papel dos diversos sujeitos envolvidos nas instituições educativas.

Desse modo, após expormos os diversos entendimentos sobre formação continuada, consideramos que a real formação continuada, com possibilidades de mudanças e que tragam melhorias para a educação, está de acordo com os enunciados de Francisco Imbernón (2009; 2010). Este em linhas gerais, pontua que esta deva partir de situações espelhadas no contexto docente; também exige a colaboração sem reticências e resistências, rompendo assim, o isolamento docente (tanto a ausência de suporte quanto o isolamento por opção, o qual o professor não aceita colaboração de outros professores em seu trabalho); e com a parceria de

⁵⁵ Para melhor definir essa questão Giroux (1997) utiliza o conceito de pedagogia do gerenciamento. Nela os materiais, formações, conteúdos, entre outros são padronizados, sendo o professor executor de programas desenvolvidos por outros, contrariando o professor ser autor de seu trabalho, bem como materiais didáticos.

⁵⁶ Tardif (2008) utiliza o conceito professor de profissão, no qual é representado como aquele que possui saberes específicos e os mobilizam em sua prática, posto que é o principal mediador entre cultura e os saberes escolares.

instituições de formação próximas ao professorado. Ao mesmo tempo, elas devem ser úteis e aplicadas à carreira docente, fomentando o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional docente.

Tais ideias vão ao encontro do terceiro enfoque exposto por Benincá (2002), para quem a formação continuada deva ser feita por meio de projetos de pesquisa; no qual relacionaria e aplicaria a teoria e prática ao cotidiano do professor, trabalhando com a práxis pedagógica.

De acordo com o pensamento pedagógico de Paulo Freire (1987), práxis significa reflexão e ação dos homens sobre o mundo, em contraposição à pedagogia tradicional, denominada por ele de educação bancária; a qual perpetua a cultura do silêncio, negando a educação como um processo de buscas.

A concepção e a prática bancárias, imobilistas, 'fixistas', terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. [...] Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (FREIRE, 1987, p. 72-73).

Desse modo, por meio de uma educação problematizadora, tem-se que ensinar não é transferir conhecimentos, não é falar uma visão de mundo e tentar impô-la, mas sim criar possibilidades de construção do conhecimento a partir do diálogo originado de temas geradores importantes para a vida dos sujeitos históricos, superando assim a contradição entre educadores e educandos (FREIRE, 1987; 2016).

Assim, entendemos que a formação continuada necessita estar realmente comprometida com o desenvolvimento educacional a partir da superação de problemas existentes na sala de aula, ao passo que o desenvolvimento do aluno e do professorado se dão em conjunto.

Ressaltamos também que projetos de pesquisa permitem ao docente acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e fazer as inferências quando necessário. Desse modo, estudos por meio de projetos são importantes instrumentos de reflexão em torno da prática docente. Entretanto, tal prática exige do docente tempo para estudos/pesquisas, dedicação intensa, acesso e estudo de materiais – o que dificulta essas atividades quando o docente encontra-se num contexto laboral fragilizado, com pouco tempo para preparação de aulas, tendo ainda que aumentar sua carga de trabalho para contrapor ao achatamento salarial bem como a falta de

incentivo por parte do seu empregador e também da própria instituição em que trabalha.

Em síntese, sublinhamos os diferentes modos em que a formação continuada é entendida e apresentada para os envolvidos com a educação, pautadas em suas concepções epistemológicas e ideológicas, de modo que a formação continuada se apresenta como um campo bastante diversificado em que impactam aspectos relacionados a conteúdos, métodos, política e cultura dos profissionais. Ao passo que, reafirmamos que a formação continuada propositiva, deve se pautar em olhar o interior da escola, seus problemas e considerar os professores como protagonistas e condutores dela, sendo de fato sujeitos que refletem e produzem sobre suas práticas.

Concluimos reafirmando os aspectos que, segundo Imbernón (2010), devem nortear a formação continuada:

1. A importância do professorado como sujeito, sua identidade, sua autonomia etc.
2. A importância na colaboração na formação.
3. A importância de elaborar projetos de mudança e de formação.
4. A busca de alternativas na orientação e na intervenção da formação permanente (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

Ao observar tais aspectos, compreendemos que eles em certa medida dialogam com a proposta do PDE, cujos pressupostos gerais consideram os saberes docentes; a elaboração de projetos nas escolas, buscando mudanças e superação de problemas; a colaboração seja nas universidades, seja na própria escola; auxílio para a formação docente e a construção coletiva desse modelo de formação.

Salientamos que as ideias presentes sobre formação e mudanças na educação não ocorrem como estão explicitadas nos documentos legais, pois os professores podem resistir, aderir ou dialogar com as mesmas.

Além dos aspectos apresentados sobre a formação de professores, em relação à educação para as relações étnico-raciais a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2001) apresenta um conjunto de características indispensáveis para que os docentes estejam efetivamente comprometidos com uma educação antirracista. Sendo estas:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações

interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

6. Busca materiais que se contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como os 'assuntos de negros'.

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Por fim, destacamos como aspectos indispensáveis para uma boa formação continuada a predisposição do docente e compromisso com sua atividade profissional, além de suporte pedagógico por parte dos formadores e apoio das instituições a qual o profissional esteja vinculado.

4.2 O PDE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PROGRAMA (2007-2016)

O Programa de Desenvolvimento Educacional PDE constitui-se numa política pública visando a formação continuada de professores da educação básica, interligando-os com os saberes da Educação Superior. Durante o período mencionado, o programa consistia numa formação em dois anos. Durante o primeiro ano, o professor ingressante tinha afastamento total de seu trabalho para estudos, realizando cursos de formação, participação de eventos, entre outros. Já no segundo ano, o professor retornava à sala de aula com 75% de sua carga horária e nos outros 25% dedicava-se a implantação do seu projeto na escola e ao cumprimento de atividades previstas no programa.

O programa foi inserido no Plano de Carreira do Magistério paranaense por meio da lei estadual n.º 103/2004, sendo posteriormente regulamentado pela lei n.º 130/2010, por meio de uma parceria entre a SEED-PR e a SETI, sendo apresentado:

como uma política educacional inovadora de Formação Continuada das professoras e professores da rede estadual. O PDE foi elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino

Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado pela educação pública no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007, p. 7)

De acordo com o explicitado, o PDE foi divulgado como uma inovação na formação continuada de professores, sendo uma formação em serviço, aplicada na carreira docente, permitindo aos docentes tempo livre para estudos. Inovação e transformações são vistas no programa como:

Nosso grande mestre Paulo Freire nos ensina, pelos seus escritos e pelos resultados de suas práticas, que as mudanças demandadas pela educação requerem firmeza de princípios ideológicos e ousadia na prática; ensina-nos a articular teoria e prática, na busca de objetivos arrojados e na ação concreta, para a transformação dos homens e do mundo, dialeticamente imbricados (PARANÁ, 2007, p. 8).

Tendo em vista o documento-síntese⁵⁷ do programa, não se encontra modelos públicos similares na educação brasileira, sendo a idealização do programa construída por meio do diálogo e concordância entre os gestores da SEED-PR⁵⁸ e representantes do sindicato dos professores (PARANÁ, 2007).

O programa se justifica como uma proposta de formação continuada para que viabilize docentes mais qualificados para atender ao público da escola pública. Assim, a interação entre Educação Básica e Superior se constitui num modelo de formação continuada que rompe com uma formação descontínua e muitas vezes aligeirada, até então praticada.

São pressupostos do PDE:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;

⁵⁷ Documento-síntese é um documento que contém os pressupostos conceituais do PDE, foi escrito pela SEED-PR. Todos os anos nos quais o programa foi apresentado encontra-se um documento com este nome. Optamos pelo documento de 2007, o primeiro elaborado e é o que se encontra mais detalhado, sobre o programa. Tais documentos podem ser consultados em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811>

⁵⁸ O PDE foi um programa construído durante a segunda passagem de Roberto Requião Mello e Silva (PMDB) pelo governo do Estado entre 2003 e 2010.

e) criação de condições efetivas, no interior das escolas, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2007, p. 12-13).

Ao considerar os docentes como produtores de conhecimento e saberes, bem como promover o retorno dos mesmos às atividades acadêmicas, o PDE possibilita um redimensionamento de suas práticas educativas. Além disso, propõe uma formação continuada em serviço, pautada na realidade escolar do professor, de modo a romper com a ideia de formação continuada por meio de cursos de curta duração e com temas fragmentados voltados para a solução de problemas uniformes; concepção esta que considera que todos os docentes estariam no mesmo nível de conhecimento. Vale ressaltar que tais cursos com modelo de treinamento ainda existem.⁵⁹

O PDE se baseia nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da educação básica e da escola pública, gratuita e de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- i) atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Ao mesmo tempo em que o PDE era organizado, a SEED-PR discutia desde 2003 com educadores paranaenses, por meio de eventos e debates, a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE),⁶⁰ publicadas no ano de 2008. Assim o próprio PDE é visto como um meio de consolidação de tais diretrizes.⁶¹

⁵⁹ É importante destacar que ao longo do ano letivo os docentes da rede estadual paranaense devem participar de cursos chamados de Formação Continuada e cuja carga horária está prevista no calendário escolar. Esta carga horária é utilizada para ascensão na carreira. Tais cursos em geral são de pequena carga horária e recebem o nome de Semana Pedagógica, Formação em Ação, Formação em Ação Disciplinar, Estudo e Planejamento.

⁶⁰ As Diretrizes Curriculares Estaduais estão disponíveis em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

⁶¹ Sobre a construção das DCE, o historiador Luís Fernando Cerri afirma que elas foram concebidas como uma virada política educacional na busca de recuperar a dimensão pública e coletiva do currículo.

Além disso, o Documento-síntese afirma que tanto o PDE quanto as DCE optam pela: “não adoção da concepção teórico-metodológico dos PCN (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; aprender a fazer) e a pedagogia das competências” (PARANÁ, 2007, p. 16).

A crítica aos quatro pilares da educação proposto pela UNESCO pode ser vista de duas maneiras: a primeira delas é a de marcar uma posição contrária às políticas educacionais do governo anterior, que abraçou as políticas de concepção neoliberal;⁶² e a outra ideia para esse posicionamento é o fato das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas apresentarem uma leitura que rechaçam as concepções da pedagogia das competências presentes nos documentos da UNESCO (MORAES; GOMES; TERUYA, 2011).

Nesses aspectos, as DCE rejeitam uma abordagem funcionalista e pragmática para os conteúdos, baseada em competências. A título de exemplo, as DCE de História pontuam que:

A relação entre o saber e os princípios propostos pela UNESCO [...], ao lado de uma referência cognitivista e psicológica, não se conectava à historiografia proposta como base teórica da disciplina. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se, principalmente, às preocupações do mercado de trabalho (PARANÁ, 2008, p. 44).

Em linhas gerais, as DCE apresentadas pela SEED-PR se fundamentam na Pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani,⁶³ segundo a qual cabe à escola trabalhar conhecimentos científicos, sistematicamente organizados, a partir da realidade dos alunos, para que haja trocas entre conceitos cotidianos e os

No entanto, tal processo apresentou contradições, como por exemplo, o fato de não ser a base (os professores), o ponto de partida inicial para a construção desse documento. Nesse sentido, ela encontra fragilidades, pois: “como depende de um governante e de seus nomeados, pode ter seu curso mudado caso mudem as idéias e os compromissos políticos do governante” (CERRI, 2006, p. 33). Desse modo, por ter sido desencadeada a partir de uma política governamental, o tempo de mandato pode tornar-se um fator determinante; além disso, o fato de não ter se iniciado com os professores, dificulta a sua consolidação. Transcorridos mais de uma década desses acontecimentos, percebe-se as mudanças de perspectivas tanto das DCE quanto do PDE, devido aos fatores aqui apresentados. Para saber mais sobre a construção das DCE de História ver: Cerri 2006.

⁶² O governo anterior foi exercido por Jaime Lerner (1995-2002). Sobre a adoção das políticas neoliberais na educação paranaense nesse período ver: ALMEIDA, 2015.

⁶³ Ver: SAVIANI, 1988.

conhecimentos científicos. Nesse processo, o professor exerce a função de mediador entre esses conceitos.

Assim, baseados nesses princípios, os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada trazido pelo PDE é norteado pelo princípio ontológico do ser e suas relações com o trabalho e a sociedade; ou seja, a materialidade histórica que os envolvem. Além disso, consideram o conhecimento como algo historicamente produzido, que há valores comuns à toda humanidade, que a verdade deve ser tomada enquanto uma produção histórica (evitando-se assim dogmatismos), mundo há tensão de polos opostos (PARANÁ, 2007).

Desse modo:

O PDE objetiva levar o professor a reconhecer as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (fato) ou sobre a relação (entre os componentes educativos): ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerindo pela nova perspectiva do neopragmatismo (PARANÁ, 2007, p.16-17).

Em relação ao professor que ingressa no PDE, ao participar da formação continuada, cabe a este a elaboração de um Plano de Trabalho juntamente com o professor orientador da IES. Inicialmente, deve ser construído o Projeto de Intervenção Pedagógica, no qual são discutidos encaminhamentos para mudanças na escola do professor-PDE. A execução de tal projeto pode ser realizado com alunos e/ou professores e funcionários da instituição de ensino.

Para a materialização da intervenção pedagógica, o Programa se organiza em 3 eixos sendo eles: **estudos orientados, elaboração de material didático** condizente ao objeto de estudo e coordenação de **Grupos de Trabalho em Rede (GTR)**. Nesse sentido, o docente também participa de cursos sobre formação tecnológica (PARANÁ, 2007).

Essas ações são interpretadas da seguinte maneira:

Estudos orientados- compreendido como momento de formação/fundamentação por excelência, durante o qual são realizados os encontros de orientação, os encontros das áreas específicas do PDE, os Seminários e Cursos Descentralizados da SEED nas IES e a Orientação dos Grupos de Trabalho em Rede.

Elaboração de material didático- o professor PDE, com devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede deverá produzir material didático pedagógico

pertinente a seu objeto de estudo e articulado aos projetos que vem sendo executados no âmbito da SEED/Educação Básica. [...] O PDE estimula, igualmente a produção de diferentes formas de materiais didáticos, desde que guardem relação com as ações já em curso no âmbito da SEED, como por exemplo, produção de roteiros e programas para televisão (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na TV Paulo Freire e materiais impressos, como livros e mapas, para a utilização dentro ou fora das salas de aula, dentre outras. [...]

Orientação de Grupos Trabalho em Rede – essa atividade configura-se com importante estratégia de democratização do conhecimento. É por meio dela que o professor PDE irá socializar os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa, para os demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação (PARANÁ, 2007, p. 61-62, grifos do autor).

Dessa forma, os estudos orientados correspondem às atividades de estudos realizadas dentro do Programa, tais como aulas, seminários, palestras, entre outras atividades propostas ou pela SEED-PR ou pelas IES. Cabe destacar que estas são acompanhadas pelo professor orientador bem como compartilhadas com os professores da rede, por meio do GTR.

A elaboração de material ou materiais didáticos é uma tarefa do professor-PDE juntamente com seu orientador. A esse respeito indica-se a elaboração de um Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC)⁶⁴, um Folhas⁶⁵ e um Artigo Científico (PARANÁ, 2007).

Em relação à produção de materiais didáticos, salientamos que tal atividade demanda um processo de pesquisas no qual o professor necessita ver-se como pesquisador e que a partir da troca de experiências didáticas produz seus próprios materiais pedagógicos. Estes, por sua vez, posteriormente são compartilhados com outros professores.

⁶⁴ Objetos de Aprendizagem Colaborativa são recursos digitais utilizados na prática pedagógica que vai de textos completos, imagens em movimento, som, até simulações que podem ser utilizados por diferentes professores e alunos.

⁶⁵ Projeto Folhas foi uma ação de formação continuada de professores desenvolvida pela SEED-PR, iniciado em 2004, e pode ser compreendido como a produção de textos didáticos por professores da rede para o uso em sala de aula. Nessa concepção, os professores como produtores de conhecimentos. A produção de um Folhas não deveria ultrapassar 10 páginas, devendo conter em sua estrutura: problematização inicial, desenvolvimento teórico interdisciplinar, desenvolvimento contemporâneo, propostas de atividades e referências. O Projeto Folhas foi utilizado posteriormente como estrutura para a produção do livro didático público com Estado do Paraná lançado em 2006. Sendo assim, entendemos que a ideia do professor-autor esteve presente em todos os projetos: Folhas, Livro Didático Público e no PDE. Sobre esses projetos anteriores ao PDE ver: DIAS, 2018.

Os materiais didáticos produzidos pelos professores-PDE apresentam a concepção de que o que foi produzido na esfera pública, com incentivo público, deve ficar disponível a todos. Isto valeu também para outras iniciativas e programas desenvolvidos pela SEED-PR, formando os chamados Recursos Educacionais Abertos (REA).⁶⁶

Sobre o Artigo Científico, destacamos que tal produção representa o estágio final do programa, no qual o professor-PDE relata questões julgadas como essenciais na sua trajetória dentro do programa. Este trabalho deve ser concebido em conjunto com o professor orientador, sendo o seu conteúdo e questões consideradas pelos mesmos como pertinentes de serem abordadas (PARANÁ, 2016).

Em relação ao GTR, trata-se de um curso coordenado pelo professor-PDE, realizado no segundo ano da formação do PDE, quando o docente já está fazendo a intervenção pedagógica em seu ambiente de trabalho. Esse curso é realizado na modalidade à distância, no qual professor-PDE compartilha o seu trabalho com outros docentes da rede estadual, apresentando a sua produção didática, bem como autores e materiais que serviram de base para seu projeto.

Assim, durante o GTR ocorre a interação entre o professor-PDE e os demais professores cursistas, sendo permitido o compartilhamento de suas experiências em seus locais de trabalho, assim como o possível uso do projeto do professor-PDE pelos professores cursistas. Também é permitido aos cursistas apresentarem sugestões ao professor-PDE, bem como avaliar o seu projeto. Os professores cursistas, ao final do GTR, se cumprirem todas as atividades obrigatórias, recebem um certificado com horas que são computadas para a elevação na carreira. Além disso, o GTR também passou a ser um dos critérios de ingresso no PDE, no qual para que o docente concorresse a uma vaga no programa deveria ter cursado o último GTR proposto.

Para acompanhar as ações presentes no PDE bem como as interações entre IES, professores da rede pública e estadual e escolas públicas, foi elaborado um quadro esquemático relacionado à Formação Continuada ofertada como pode ser observado a seguir:

⁶⁶ O Folhas, Livro Didático Público e produções PDE constituem em Recursos Educacionais Abertos (REA), definidos assim por serem recursos de aprendizagem pesquisa e ensino disponibilizados a toda a comunidade. Sobre isso ver: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1689>.

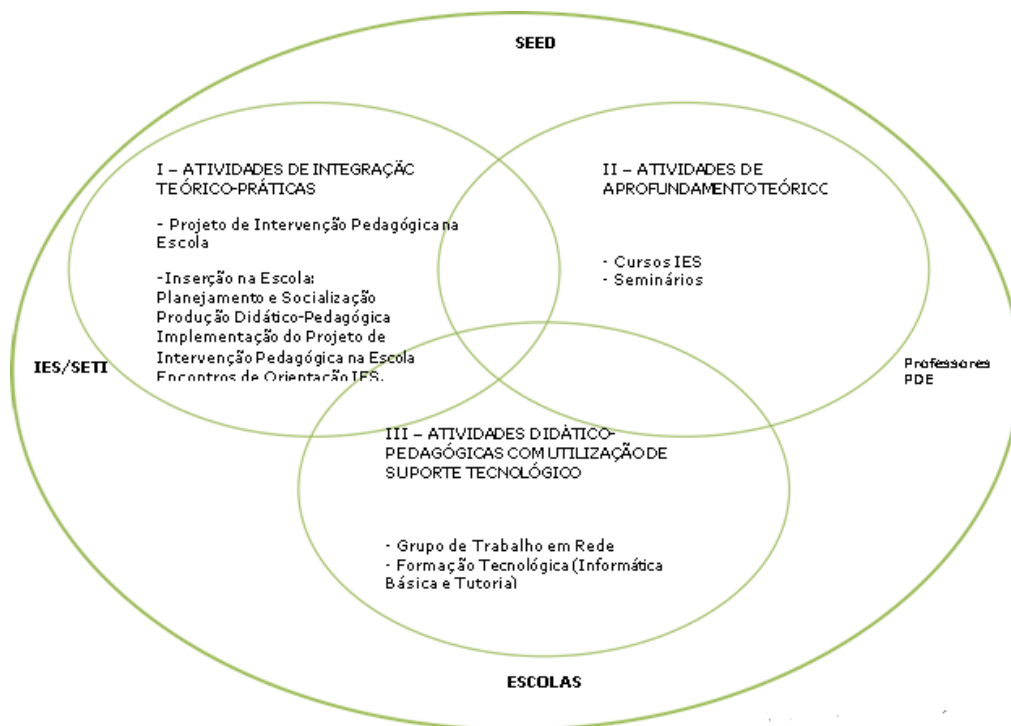


Figura 5: Estrutura do PDE.
Fonte: SEED-PR

Em síntese, o quadro demonstra o desenvolvimento do programa nas escolas a partir do projeto de intervenção, orientação deste pelos professores das IES, estudos e busca de conhecimentos teóricos realizados pelas IES e SEED-PR e as atividades de comunicação e socialização da pesquisa por meio de suportes tecnológicos. Assim, escola, IES e professores da rede se entrelaçam no PDE, ao mesmo tempo em que teoria e prática também se intercomunicam no desenvolvimento desse modelo de formação continuada.

Em relação a oferta do Programa, a lei n.º 130/2010 estipula que no mínimo seja ofertado 3% com base no número de docentes do quadro efetivo do Estado, sendo os critérios de ingresso estipulados em editais especificados pela SEED-PR. Como o programa é utilizado para a promoção na carreira para o nível III,⁶⁷ em alguns editais ele era ofertado para docentes que se encontravam entre as classes 8 e 11 do nível II, sendo que somente seria possível elevar ao nível III o docente quando atingisse a classe 11 nível II. A elevação do docente na carreira ocorre por editais

⁶⁷ O Plano de Carreira do magistério paranaense, é composto por três níveis e onze classes em cada um deles. Os níveis são baseados na titulação dos docentes, sendo nível I para os que possuem licenciatura plena, nível II especialização *lato sensu*, nível III para os professores que cursaram o PDE ou utilizado de acordo com editais internos pós-graduação *stricto sensu* para acessar esse nível.

internos e é possível a cada dois anos. Desse modo, para que o PDE possibilite essa elevação, o Programa ainda é ofertado pelo menos a cada dois anos.⁶⁸

Dado o exposto, entendemos que o PDE apresenta algumas deficiências. Dentre estas, podemos destacar: o incentivo financeiro como estratégia para buscar conhecimentos, tanto no quesito de afastamento remunerado para estudos como também a posterior elevação na carreira docente; e também a antiguidade como o principal componente, e não mérito profissional para que os docentes possam alcançar profissionalmente níveis mais altos em sua carreira.

Em relação ao critério antiguidade, percebemos que a seleção do programa, durante o período analisado, priorizou o tempo de serviço e quantidade de cursos realizados pelo docente em um determinado período em detrimento de aspectos qualitativos, tais como: currículo, produção científica, avaliações por meio de provas e/ou bancas de seleção, avaliação de projetos, etc.

Desse modo, o critério de tempo de serviço pode ter conduzido docentes mais antigos ao programa, sendo que depois de um breve período boa parte destes requisitaram suas aposentadorias.⁶⁹ Nesse sentido, se entre os objetivos do programa estava a qualificação docente, ao usar tal critério, o Estado investiu na formação de professores que logo se retiraram do magistério.

Tal aspecto, está relacionado à valorização docente no tocante ao recebimento de melhores salários, pois o programa é vinculado à carreira. Estima-se que o tempo médio para que um docente que ingressa na rede estadual e pleiteie o ingresso no programa seja de dez anos, ou seja, próximo ao meio da carreira do professor.

Em geral, o programa ofertou por seleção cerca de 2000 vagas, divididas por áreas de conhecimento. Podemos perceber que as vagas e as IES que participaram do PDE foram ampliando-se no decorrer do processo. Por exemplo: em 2007 foram

⁶⁸ O Plano de Carreira do Magistério, juntamente com o PDE foram organizados durante o mandato do governador Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010). A primeira turma do Programa foi iniciada no ano de 2007, ocorrendo novas turmas anualmente até o final de seu mandato. No mandato seguinte do governador Carlos Alberto Richa (2011-2014), o programa não foi ofertado nos três últimos anos desse mandato. Após a sua reeleição para um novo mandato (2015-2018), o programa foi ofertado aos docentes apenas uma vez até a reformulação do programa em 2018.

⁶⁹ O docente que participava do PDE de acordo com os editais não poderia se aposentar antes de 5 anos após a sua participação no programa.

oferecidas 1200 vagas e o programa contava com 7 universidades,⁷⁰ enquanto em 2016, houve 2000 vagas em 9 IES.⁷¹

A avaliação das ações dentro do PDE está vinculada à relevância social dos projetos desenvolvidos pelos docentes, não estando centrada em uma função exclusivamente técnica e racional. Assim, a avaliação define-se como um processo contínuo, sistemático e progressiva de forma individual ou coletiva, permitindo desse modo, que a formação continuada seja um processo de reflexão, diálogo como via de construção do conhecimento (PARANÁ, 2007).

Ao fim de dois anos de participação no programa, cabe ao professor orientador conceder a aprovação dos trabalhos desenvolvidos pelo professor-PDE. Com isso, os conteúdos elaborados pelos docentes da rede estadual são em seguida publicados no Portal Dia a Dia Educação, onde permanecem disponíveis para consulta pública (PARANÁ, 2007).

O Programa PDE, em seus objetivos, buscava o redimensionamento da prática docente, atendendo com mais profundidade as demandas das escolas públicas paranaenses, de modo a provocar transformações no cotidiano escolar. Além disso, se propunha a ser uma estratégia metodológica de implantação e consolidação das DCE, e também uma ferramenta de redimensionamento dos processos de capacitação docente, ao propor reflexões teórico-práticas juntamente com as IES que impactem na formação inicial realizada por elas (PARANÁ, 2007).

Para exemplificar esses objetivos, o Documento-síntese (2016), apresentou a seguinte redação:

A implementação do PDE, como um Programa que pretende a transformação da escola e dos professores, exige um período de transição, pois implica em mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação. Essas mudanças não ocorrem somente por meio de decreto ou de mecanismos puramente burocráticos. Assim, a Secretaria de Estado da Educação considerou esse elemento e buscou, pela ação colaborativa, proporcionar condições para a efetiva consecução do Programa nas IES e nas escolas. Para tanto, assegura-se aos participantes do PDE condições necessárias para um efetivo aproveitamento (PARANÁ, 2016, p. 3).

⁷⁰ Em 2007 participaram do programa sete IES, sendo cinco delas estaduais: UNIOESTE, UEPG, UNICENTRO, UEM e UEL; e duas federais: UFPR E UTFPR.

⁷¹ Em 2016 participaram além das IES citadas acima, mais duas universidades, a UENP, que passou a participar desde o ano de 2008 e a UNESPAR, que integrou o programa a partir de 2009.

Dado o exposto, percebe-se que o programa representou a implantação de mudanças sugestivas na educação pública, as quais necessitam de um período de transição e integração das escolas públicas com as IES a fim de estruturar e consolidá-lo.

Nesses aspectos, refletindo sobre os desafios que a educação pública atravessa, compreendemos que o Programa PDE apresenta alguns limites. No entanto, percebemos que a sua reformulação atual não contribui para a educação pública paranaense, tendo em vista que ocorre durante a aplicação de políticas neoliberais, iniciadas a partir do governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) e seguida pelos seus sucessores; as quais visam dificultar a qualificação docente, pois apesar dos instrumentos burocráticos garantirem elevação a partir da qualificação, o Estado não demonstra apoio e interesse nelas.⁷²

Além disso, o Estado adota posturas pedagógicas contrárias às utilizadas quando da idealização do programa, em 2007. Enfim, essas são questões que não se esgotam. Optamos por apresentá-las com o intuito de situar o leitor sobre a educação no momento atual.

4.3 O PDE E O ENSINO DE HISTÓRIA

O programa curricular do PDE toma como referência as DCE e os Fundamentos Políticos Pedagógicos apresentados na subseção anterior, de modo que os conteúdos presentes nas DCE são desenvolvidos no âmbito do programa e executado em conjunto com as IES. Como ressaltado, um dos objetivos do PDE é a consolidação das Diretrizes Estaduais (PARANÁ, 2007).

Desse modo, o programa curricular do PDE foi dividido em dois grandes blocos para estudos:

⁷² Dentre essas dificuldades impostas pelo Estado estão: para ingressar no PDE a partir de 2018 o docente necessita apresentar titulação de mestre ou doutor. Depois, dentro do programa, o docente não possui afastamento remunerado de suas atividades laborais para estudos. Apesar de haver lei estadual que garanta afastamento remunerado do servidor público para estudos em pós-graduações *stricto sensu* desde o ano de 2016, o Estado não publica editais disponibilizando carga horária para tal afastamento. Medidas essas tomadas durante o governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) e continuada pelos sucessores, Maria Aparecida Borghetti (PP) e Carlos Roberto Massa Junior (PSD).

Bloco I- Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de aula inaugural e Seminário Geral.

Bloco II- Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos em Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE (PARANÁ, 2007, p. 21, grifo do autor).

Em seguida, demonstraremos os blocos de conteúdos da área de História:

Fundamentos Político-Pedagógicos - SEED	
OBRIGATÓRIOS	
Articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Conhecimento e Teorias Pedagógicas.	
A Educação e o Mundo do Trabalho. Ciência e Cultura na contemporaneidade.	
Educação a Distância e Tecnologias Educacionais.	
Conteúdos específicos das áreas - IES	
OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História. ● Didática do Ensino de História. ● Historiografia Brasileira e Dimensão Histórica da disciplina de História no Brasil. ● Paraná: História e Historiografia. ● História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 	

Figura 6: Conteúdos do PDE História.
Fonte: SEED-PR

Como pode ser observado, nos Fundamentos Pedagógicos da SEED-PR são propostas discussões sobre a educação, articulando os níveis de estudos, teorias, as relações entre ciência, cultura e mundo do trabalho na formação humana e na contemporaneidade, assim como o uso das tecnologias no campo educacional.

A integração no programa de estudos na área de educação à distância e de tecnologias educacionais dialogam, em certa medida, com a dinâmica das tecnologias e seu impacto na sociedade e na educação. Além disso, durante a intervenção pedagógica o professor-PDE pode fazer uso de tais recursos, enquanto na coordenação do GTR o docente obrigatoriamente lidará com esses instrumentos.

Em relação aos conteúdos específicos da área de História destacam-se os temas: metodologia e didática do ensino de História, historiografia, estudos da história

e da historiografia do Estado, História cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, a formação continuada deve trazer reflexões sobre a área de estudo, pois muitos profissionais que porventura estiveram afastados das discussões acadêmicas necessitam de um conhecimento ou de uma formação com vias a superar lacunas de sua formação inicial.

Outro aspecto sobre o PDE é que, além de ser uma formação dividida pelas disciplinas que compõe a matriz curricular, dentro de cada disciplina ocorre uma outra divisão, chamada de linhas de estudos.

Em relação à disciplina de História, o programa contou com 5 linhas de estudo. De 2007 a 2012 foram elas: (I) Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História; (II) Didática da História; (III) História e Historiografia da Disciplina de História no Brasil; (IV) Paraná: História e Historiografia; (V) História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PARANÁ, 2007).

Assim, ao ser classificado para o PDE, o professor deve optar por uma linha de estudo, a qual vincula o seu projeto de intervenção pedagógica. No entanto, a linha de estudo está condicionada à disponibilidade de professor orientador. Portanto, a construção do projeto está vinculada a estas variáveis, interesse docente por um tema específico e disponibilidade de orientador.

Tomando a História e cultura africana e afro-brasileira, podemos perceber que passou a integrar o currículo escolar no ano de 2003 e o PDE como um programa de formação continuada passou a funcionar em 2007. Desse modo, a partir de 2003 os cursos de licenciatura passaram a buscar suporte para atender a legislação em sua formação inicial, enquanto a formação continuada tem a função de formar os profissionais que já estão em serviço. Ao trazer a citada temática em uma de suas linhas de estudo, o PDE demonstrou que houve uma preocupação em contribuir para a formação continuada daqueles professores que podem não ter recebido essa formação.⁷³

Em outro aspecto, o PDE como política de formação continuada e como a formação é um processo permanente e dinâmico, no ano de 2013, partindo de discussões coletivas houve uma nova configuração das linhas de estudo do

⁷³ História e cultura africana e afro-brasileira presente na formação inicial e continuada pretendia formar um ciclo permanente de conhecimentos no qual o profissional recém-formado recebe os conhecimentos em sua base enquanto o profissional que está em serviço e não tivera tal formação a recebe por meio da formação continuada.

programa⁷⁴. Em relação à História, manteve-se o número de cinco linhas. No entanto, elas passaram a ser denominadas como: (I) Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História; (II) Paraná: história e historiografia; (III) Diálogos curriculares com a diversidade; (IV) História social das crianças; (V) Ensino Religioso e História: cultura e a história das religiões.

Nessa nova configuração, os estudos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira foram alocados principalmente na linha de estudo Diálogos curriculares com a diversidade, pois esta linha define estudos sobre diversidade étnica, questões de gênero, bem como a implantação das leis n.º 10.639/03 e 11.645/08. Entretanto, salientamos que os temas e conhecimentos não são estanques. Assim por exemplo, estudos sobre a infância na sociedade escravista brasileira podem ser observados sob duas perspectivas, ou seja, da história da infância e também história e cultura afro-brasileira; de igual maneira, um estudo sobre a população negra em um determinado município paranaense que pode ser analisado como história do Paraná e também como diálogo com a diversidade.⁷⁵

Como mencionado anteriormente, outro documento que orienta pedagogicamente os trabalhos desenvolvidos no PDE são as DCE. Este documento é composto de duas partes. A primeira versa sobre a Educação Básica, fundamentos teóricos, dimensões do conhecimento, avaliação; a segunda é focada nas dimensões de cada disciplina.

As DCE entendem que a função da escola pública é ensinar, dar acesso ao conhecimento, contribuir para a cidadania e uma vida digna. Para viabilizar esse projeto educativo, defendem que os conteúdos devem ser contextualizados, estabelecendo relações interdisciplinares, de modo que contribuam para a crítica às contradições sociais, econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea⁷⁶ (PARANÁ, 2008).

Em relação à disciplina de História, a concepção adotada pelas DCE segue as ideias de Jorn Rüsen,⁷⁷ na qual a finalidade da História é a superação das carências

⁷⁴ As linhas de estudo do programa e seu detalhamento estão disponíveis em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=449>

⁷⁵ Neste trabalho, como descrito sobre as linhas de estudo e suas modificações ao longo de período, optamos para mapear e classificar as produções PDE como História e Cultura africanas e afro-brasileira, aquelas que dialogam com essa temática, seja nos títulos, nos resumos, ou palavras-chave.

⁷⁶ A ideia de currículo defendida pelas Diretrizes está vinculada às teorias críticas baseadas em autores como: Gaudêncio Frigotto, Mészáros, Sacristán, Giroux, Saviani, entre outros.

⁷⁷ Para melhor compreender conferir: RÜSEN, 2015.

humanas e que o ensino e a construção de aprendizado estão relacionados a organização histórica dos sujeitos, a qual eles devem olhar para o passado e que ele consista em algo significativo (PARANÁ, 2008).

Por outro lado, as DCE de História dialogam com outras concepções de História presentes noutras correntes historiográficas, tais como a Nova História, a Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa; correntes que se desenvolveram na segunda metade do século XX e propuseram a construção de uma nova racionalidade do pensamento histórico, não-linear, atenta a novos sujeitos, fontes e abordagens do passado (PARANÁ, 2008).

As DCE norteiam o trabalho docente e a organização dos conteúdos⁷⁸ em três eixos, sendo eles: conteúdos estruturantes, os que determinam o campo de estudo da disciplina, a saber em História são as relações de trabalho, poder e culturais; os conteúdos básicos, definidos como conhecimentos fundamentais a serem trabalhados, são sinônimos de temas históricos; conteúdo específico, é o conteúdo definido pelo docente em seu plano de trabalho articulado aos outros anteriores (PARANÁ, 2008).

No tocante às abordagens para o ensino de História, as DCE determinam que:

Para os anos finais do Ensino Fundamental [...] os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo relações e comparações com a história mundial. Para o Ensino Médio, a proposta é um ensino por temas históricos, ou seja, os conteúdos (básicos e específicos), terão como finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto (PARANÁ, 2008, p. 68).

Nesse sentido, as Diretrizes consideram que o estudo das relações humanas no passado tenham como ponto de partida uma temática problematizada no ambiente escolar, a qual o professor define os marcos temporais e espaciais para tal estudo (PARANÁ, 2008).

Assim, compreende a valorização e articulação entre história temática e história local. Pois:

[...] uma realidade local não contém em si mesma a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos e sociais de

⁷⁸ No anexo das Diretrizes constam tabelas com as relações de conteúdos estruturantes e básicos para cada série da educação básica.

uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo processos históricos mais amplos (SCHIMIDT; CAINELLI, 2010, p. 138).

Para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, as Diretrizes propõem que o trabalho pedagógico seja organizado por meio de: utilização de fontes históricas variadas; fundamentações na historiografia; problematização do conteúdo.

Entretanto, é importante ressaltar que o uso de fontes históricas no ensino de História é tributário da renovação da concepção de documento histórico, bem como a relação do historiador com ele. Em outras palavras, são produtos da historicidade da própria História.⁷⁹

Desse modo, as concepções de História mais recentes entendem que o trabalho com documentos em sala de aula ajuda na construção ou reconstrução do conhecimento histórico. Tal conhecimento é uma explicação sobre o passado que pode ser completado ou refutado diante de novos estudos sobre determinado fato histórico, ou seja, compreende-se que há diferentes interpretações do acontecimento histórico.

Para tanto:

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie a sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso (SCHIMIDT; CAINELLI, 2010, p. 117).

Em suma, o trabalho com documentos no ensino de História não deve ser visto como um fim em si mesmo, ou seja, como uma “prova” da narrativa histórica e pelo contrário, deve ser visto como um ponto de partida para o conhecimento histórico, por meio de análises que busquem as especificidades do documento histórico, como identificação, datação, autor, intensão entre outros pontos relevantes do mesmo.

Nesse sentido, as DCE de História procuram, romper com a tradição linear e quadripartite da História, possibilitando ao docente o estabelecimento de recortes

⁷⁹ Sobre a transformação da História em disciplina e suas tendências ver: SCHIMIDT; CAINELLI, 2010.

temático e temporal. Ao mesmo tempo, ressaltam que o ensino seja baseado em problematizações e em fontes históricas, de modo a propor que professores e as instituições de ensino definam suas prioridades e sejam autores de suas propostas de trabalho, concepção esta que coaduna com os estudos desenvolvidos no PDE.

Assim, entendemos que as DCE e os documentos que orientam o PDE relacionados ao ensino de História propõe que os projetos desenvolvidos estejam ancorados em problemas encontrados pelos docentes em sua prática pedagógica, atentos à realidade escolar e ao contexto dos alunos. A seção seguinte trata justamente da análise destas produções.

5 ANÁLISE CRÍTICA DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS ACERCA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NAS PRODUÇÕES PDE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Esta seção tem por objetivo analisar os trabalhos PDE relacionados ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, mapeamos as produções PDE por ano e por instituição de ensino superior (IES) parceiras bem como o público-alvo e as temáticas nos aludidos trabalhos. Em seguida, a partir dos artigos produzidos pelos professores no PDE, avaliamos em que medida esses trabalhos estão em consonância com a historiografia atual, com a legislação federal e as Diretrizes Estaduais.

5.1 PRODUÇÕES PDE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA POR ANO, IES E PÚBLICO-ALVO

Entre os anos de 2007 a 2016, o PDE formou oito turmas, sendo denominadas aqui pelo ano de ingresso dos professores: 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016.⁸⁰

Por meio de buscas no Portal Dia a Dia Educação, fizemos o levantamento dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de História e destes, um recorte daqueles relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira a partir de título e palavras-chaves dos mesmos, conforme a tabela 1:

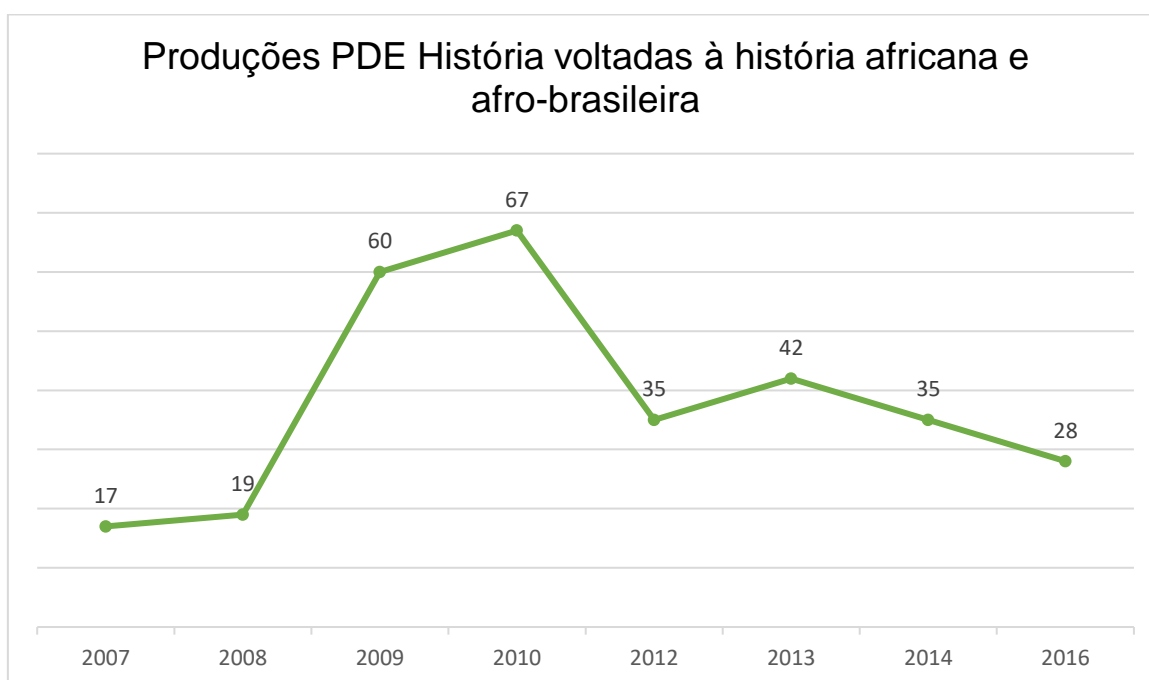
Turma PDE	Trabalhos da área de História	Trabalhos voltados à História e cultura africana e afro-brasileira
2007	119	17
2008	137	19
2009	209	60
2010	210	67
2012	157	35
2013	177	42
2014	166	35
2016	151	28
Total	1326	303

⁸⁰ No Portal Dia a Dia Educação os trabalhos do PDE são disponibilizados de acordo com o ano de ingresso do docente no programa.

Tabela 1: Produções PDE de História por turma.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados recolhidos no Portal Dia a Dia Educação

Em uma primeira observação a tabela 1 aponta que participaram do programa 1326 docentes da disciplina de História, nas cinco linhas de estudos ofertadas pelo programa. Destes, foram 303 produções cujas temáticas dialogam com a História e cultura africana e afro-brasileira, como pode-se notar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Produções PDE História voltadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados no Portal Dia a Dia Educação.

De acordo com a tabela 1 e o gráfico 1 é possível constar que as produções PDE relacionadas à História africana e afro-brasileira tiveram um crescimento contínuo até o ano de 2010, quando então ocorre uma diminuição gradual até o ano de 2016 – com exceção da turma de 2013, a qual teve mais trabalhos em relação à turma anterior.

Além disso, comparando os números da tabela 1 e do gráfico 1, concluímos que há uma relação direta entre o total de produções PDE História e o total de produções destinadas à temática objeto desse estudo, de modo que conforme os anos em que o programa ofertou mais vagas, também houveram mais trabalhos relacionados à temática em questão. Assim, a quantidade de vagas ofertadas no programa pode ser visto como um dos fatores responsáveis pelo aumento e queda das mesmas.

Outro fator que pode explicar a oscilação na quantidade de trabalhos no PDE é o fato de que, a partir de 2013, a linha de estudos História e cultura africana e afro-brasileira foi incorporada à linha de estudos Diálogos curriculares com a diversidade, a qual englobava os estudos relacionados às leis n.º 10.639/03 e 11.645/08; diversidade étnico-racial e diversidade de gênero de modo que o programa contemple novos campos de pesquisa.

Em relação às IES parceiras, as quais desenvolveram o programa junto aos docentes verificamos a participação de 9 delas: UFPR, UTFPR, UEM, UEL, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE, UENP e UNESPAR. Como demonstramos no gráfico 2:⁸¹

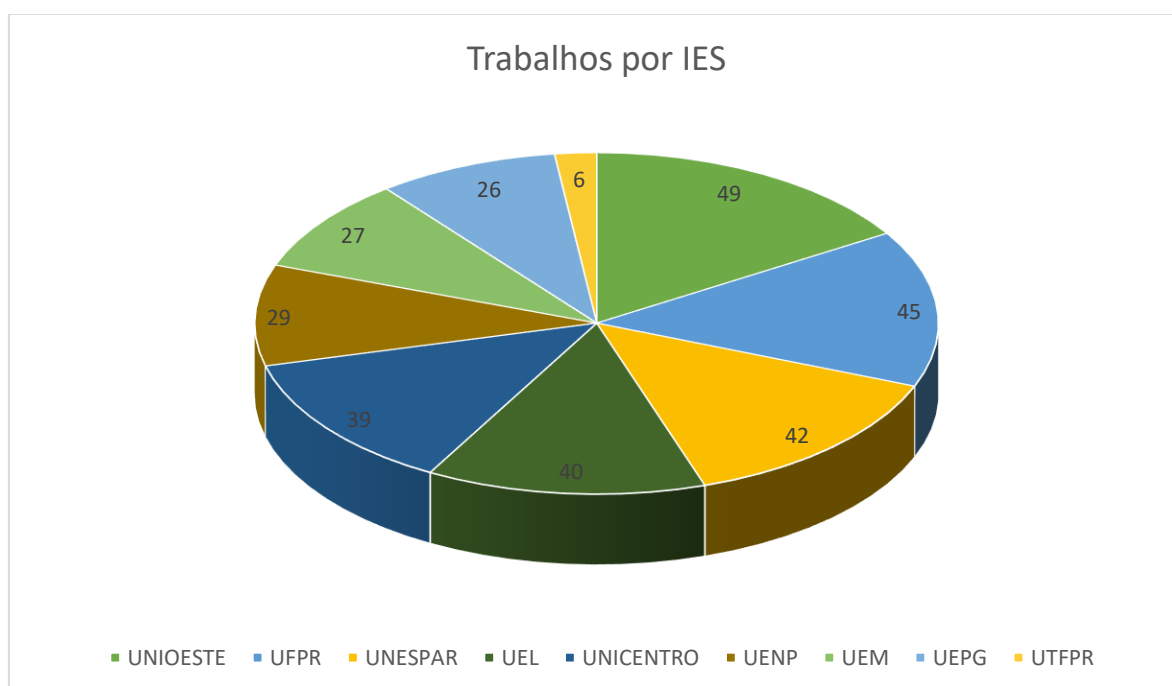


Gráfico 2: Produções PDE de História por IES parceiras.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados no Portal Dia a Dia Educação.

⁸¹ UENP passou a integrar o PDE a partir de 2008 e a UNESPAR a partir de 2009, as demais IES participaram do programa em todos os anos em que ele ocorreu. A UTFPR não teve formação com docentes de História em alguns anos embora tenha participado do programa nesses anos com docentes de outras disciplinas. Há de se considerar também que a UTFPR não possui o curso de licenciatura em História, no entanto possui outros cursos de licenciatura e cursos de especialização e pós-graduação na área educacional. Assim os trabalhos desenvolvidos na área de História foram orientados por professores da instituição com formação em História ou áreas afins. Em relação a UNESPAR, ela foi a sétima IES criada pelo governo do Estado e corresponde a junção de sete faculdades, sendo elas: Faculdade de Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR) e Faculdade Estadual de Filosofia de União da Vitória (FAFIUV). Nas produções PDE muitos trabalhos encontram o nome das antigas instituições. Para totalizar os trabalhos por IES optamos por agrupar os trabalhos dessas faculdades como UNESPAR.

As IES que as que mais tiveram trabalhos desenvolvidos foram: UNIOESTE, UFPR, UNESPAR e UEL; totalizando 40 ou mais trabalhos cada uma. Já as IES: UNICENTRO, UENP, UEM e UEPG desenvolveram entre 26 e 39 trabalhos. Todas as instituições acima citadas tiveram em todas as suas turmas pelo menos um trabalho referente à história africana e afro-brasileira.

A UTFPR foi a instituição com menos trabalhos desenvolvidos: 6, no total. Embora tenha participado do programa desde início, ela não ofereceu vagas para a disciplina de História nos anos de 2012, 2014 e 2016. No ano de 2008 embora tenha trabalho de História da referida instituição ele não está relacionado ao nosso estudo proposto.

Como mencionamos, os estudos desenvolvidos pelos professores-PDE, tem como objetivo abordar um problema presente na instituição de ensino do professor para que este juntamente com o auxílio do orientador, formulasse uma proposta com ações visando superação deste. Sendo assim, o professor-PDE poderia realizar seu projeto de intervenção pedagógica com alunos, docentes e funcionários de sua escola.

Com base nisso, classificamos os 303 trabalhos em análise de acordo com o público-alvo ao qual eles foram destinados. A fim de facilitar a organização dos dados, agrupamos as turmas PDE, sendo os anos 2009-2010 os que mais tiveram produções PDE.

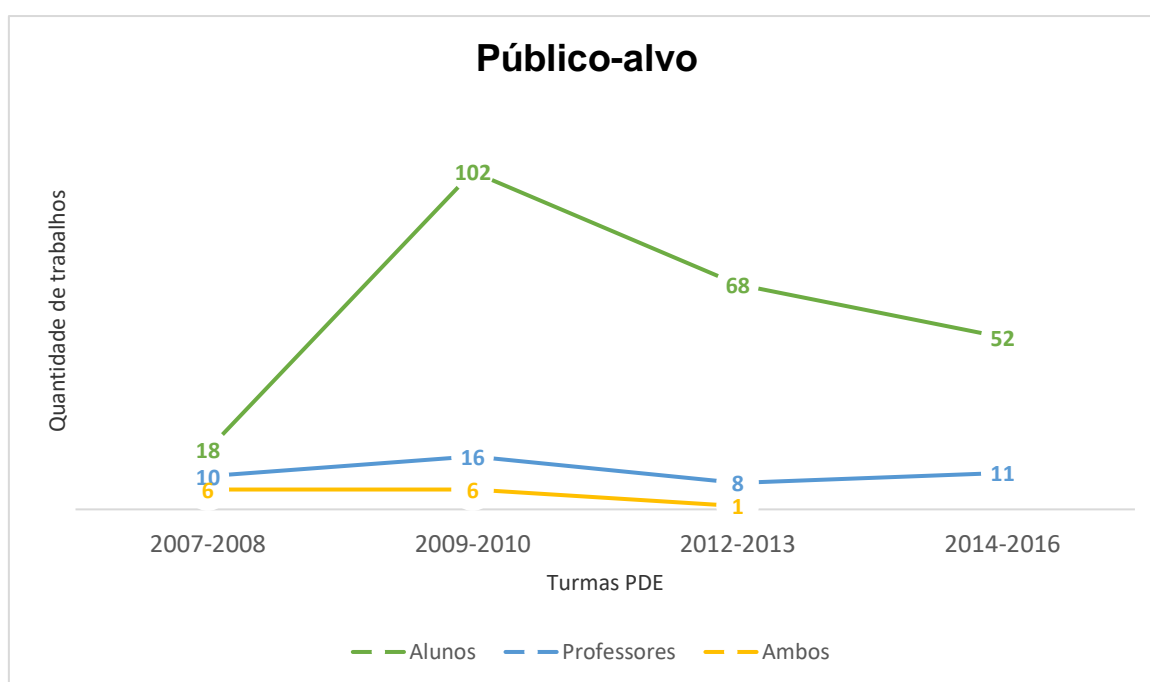


Gráfico 3: Produções PDE por público-alvo.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados no Portal Dia a Dia Educação.

Ressalvamos que não conseguimos identificar a quem foi destinado 5 desses trabalhos, todos estes compreendidos entre as turmas de 2008 a 2010, os quais por isso não foram dispostos no gráfico.

De acordo com o gráfico 3, e totalizando os dados; 240 dos trabalhos tiveram os alunos como público-alvo, 45 foram destinados a professores e 13 foram destinados a ambos, ou seja, o programa deixa a cargo do docente escolher a qual público suas ações pedagógicas devem estar voltadas. De modo geral, os trabalhos destinados aos alunos abordaram conteúdos referentes à História africana e afro-brasileira, por meio de oficinas, aulas, passeios pedagógicos, palestras, entre outros. Já os trabalhos destinados a professores e funcionários envolveram discussões acerca da implantação da lei n.º 10.639/03.

Dos trabalhos realizados com os alunos foi possível contabilizá-los por modalidade de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, como demonstramos no gráfico a seguir:

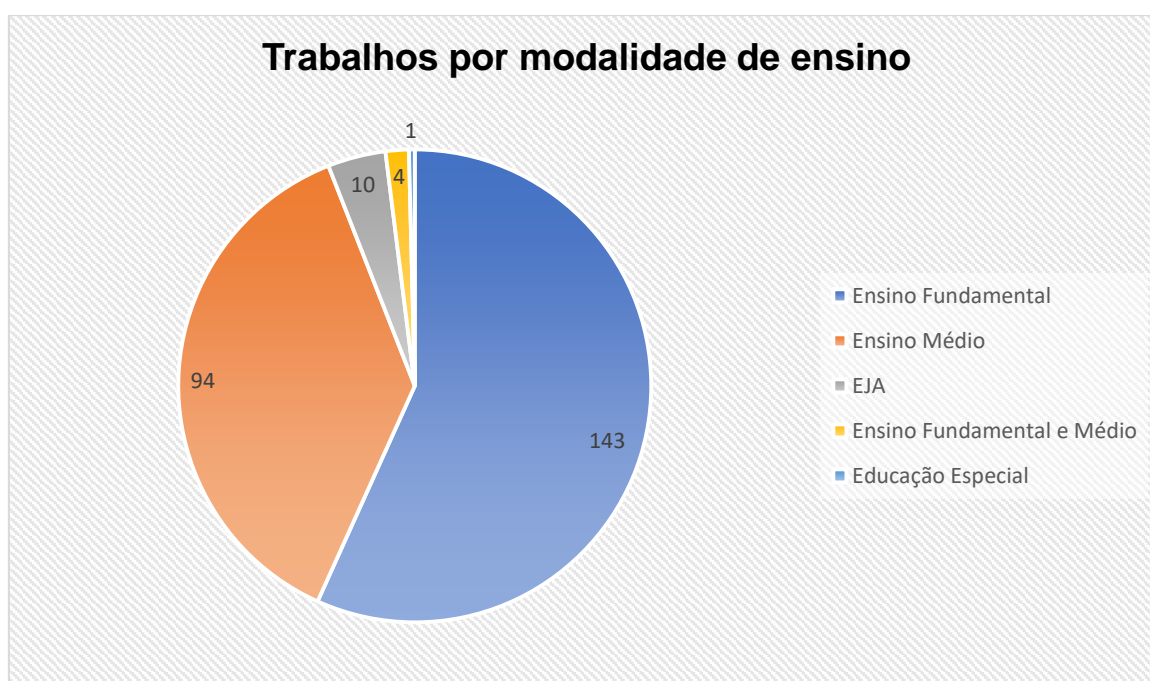


Gráfico 4: Produções PDE por modalidade de ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados no Portal Dia a Dia Educação

Dado o exposto, nota-se que a maioria dos trabalhos desenvolvidos com alunos foram realizados no Ensino Fundamental. Fato este já esperado, pois nesse nível de

ensino estão concentrados o maior número de estudantes da educação básica.⁸² Em relação ao nível médio, contabilizamos também, 10 trabalhos desenvolvidos com alunos do Curso de Formação de Docentes (equivalente ao nível médio e popularmente conhecido como Magistério), no qual o formado pode trabalhar na Educação Infantil e nas séries iniciais.

Encontramos também 4 trabalhos em que os docentes realizaram as atividades com alunos de séries variadas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio; e apenas 1 trabalho, do ano de 2014, foi realizado numa escola de educação especial.

Desse modo, apresentamos um panorama numérico das produções PDE de História que versam sobre a História e cultura africana e afro-brasileira, mapeando-as de acordo com ano, IES e público-alvo. Passemos a analisá-los de acordo com as temáticas.

5.2 TRABALHOS POR TEMAS

Devido à infinidade de conteúdos que podem ser abordados quando se fala em História e Cultura afro-brasileira e africana, e visando melhor facilitar este estudo, optamos por dividir os trabalhos em 4 eixos temáticos, sendo eles: *Escravidão e Resistência Escrava; População Negra no Pós-abolição; África; Relações Étnico-raciais na escola.*

O primeiro eixo, *Escravidão e Resistência Escrava*, como já demonstrado na seção 2, é um tema clássico na historiografia brasileira. Por isso optamos por agrupar as produções que discutem o trabalho escravo e história da população negra no Brasil no recorte temporal da Colônia e do Império (1500-1889), haja vista que a ilegalidade do trabalho escravo no Brasil ter sido decretada em 1888.

O segundo eixo, *População Negra no Pós-abolição*, trata-se de uma área recente na historiografia e que tem ganhado bastante notoriedade nas últimas décadas. Neste caso, optamos por agrupar os trabalhos que versam sobre a história da população negra no período republicano (1889-2016).

O terceiro eixo, *África*, foi criado para abarcar os trabalhos que trouxeram temas apenas relacionados à história da África e dos africanos, em diferentes contextos históricos, ou seja, aqui optamos por um recorte espacial.

⁸² Conferir <http://portal.mec.gov.br>

No quarto eixo agrupamos trabalhos que discutiram relações étnico raciais na escola, bem como o racismo e o preconceito nesse ambiente. Além disso, nesse eixo, situamos também trabalhos nos quais os professores buscaram discutir com o corpo docente e comunidade escolar sobre a lei n.º 10.639/03, o que até propuseram medidas para implantá-las em suas respectivas escolas.

Desse modo, contabilizamos os trabalhos de acordo com os eixos temáticos. Sendo: Escravidão e Resistência Escrava, 45 trabalhos; População Negra no Pós-abolição, 112; África, 20; Relações étnico raciais e racismo na escola, 126. Como demonstrado no gráfico 5.

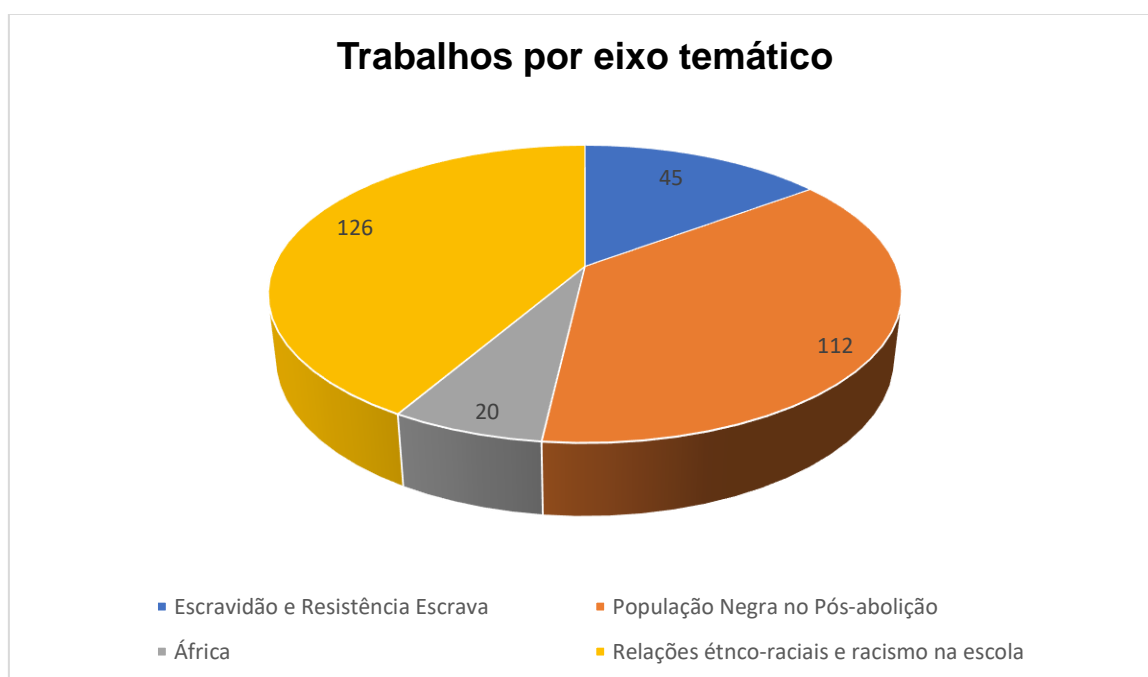


Gráfico 5: Trabalho por eixos temáticos.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados no Portal Dia a Dia Educação.

Em seguida analisaremos os seus conteúdos.

5.2.1 ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA ESCRAVA

O trabalho escravo não envolveu apenas processos de dominação. Houve também resistências, tanto individuais quanto coletivas, muitas vezes marcadas por fugas, revoltas e formação de quilombos. Temas os quais a historiografia atual busca compreender a trajetória dos escravizados como sujeitos e protagonistas de suas ações.

Assim, nesse eixo temático encontramos 45 artigos, cujos conteúdos mais comuns foram: trabalho escravo, abolicionismo, ideologias racistas, resistência escrava e quilombos.

Em diversos trabalhos, a preocupação dos docentes em desenvolverem seus estudos foram justificadas pelo argumento de que estes temas não são muito frequentes nos manuais didáticos utilizados. Nota-se isso pelas seguintes falas: “[...] muito pouco se trabalha na escola sobre os afrodescendentes, principalmente sobre o Quilombo dos Palmares pois a temática é pouco citada nos livros didáticos ou é muito limitada” (PDE/UNESPAR, 2010, p. 16); “A invisibilidade e o silêncio que pairam sobre a população negra nos livros didáticos, especialmente no caso da Guerra do Paraguai, levaram ao desenvolvimento desse estudo” (PDE/UNICENTRO, 2010, p. 19).

Nesse aspecto, mais próximos das IES, do ambiente de pesquisas, os docentes possuem maior subsídio para pesquisarem e produzirem materiais que podem demorar ou até mesmo nunca chegar nos manuais didáticos.

Outro ponto importante do contato com as IES deve-se à produção de conhecimento cujo foco principal está direcionado à história local. Assim, atende às proposições das DCE e indiretamente do Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, referente a uma ação a ser desenvolvida pelas secretarias estaduais, a saber:

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 30).

Desse modo, ao produzir materiais relacionados à história local e que discutam a temática étnico-racial o PDE atende ao exposto, pois os materiais produzidos pelos docentes são materiais da SEED-PR e disponibilizados publicamente.

Os trabalhos relacionados à escravidão e resistência articulando ao contexto local tem sua importância pois confrontam com:

A representação construída sobre o Paraná, cristalizada ao longo do tempo na memória das pessoas, foi a de um local no qual a escravidão

praticamente inexistiu e de que ele foi um estado constituído majoritariamente por imigrantes brancos, que chegaram para trabalhar e viver na região a partir de fins do século XIX. A história escrita durante um certo período sobre esta região, por sua vez, foi a grande responsável pelo enraizamento de tal imagem bastando, para tanto, lembrarmos a 'História do Paraná', de Romário Martins, publicada em 1898 (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 94).

Nesse sentido, de tão contada e repetida, essa história está presente na memória de muitos paranaenses, como podemos perceber no relato da professora-PDE, que ao trabalhar a escravidão no Paraná a partir de anúncios do *Jornal Dezenove de Dezembro*, solicitou aos seus alunos do 9º ano que fizessem uma pesquisa com moradores da cidade para identificar o que essas pessoas sabiam a respeito desse assunto.

Após a coleta de dados, os alunos analisaram as respostas das entrevistas e concluíram que, em sua grande maioria, os entrevistados não têm conhecimento sobre a escravidão no Paraná e desconhecem a existência de quilombolas no mesmo estado. Sobre a existência do Jornal 19 de Dezembro, também foi constatado que os entrevistados não tinham conhecimento (PDE/UNESPAR, 2012, p. 15).

Segundo o relato, foram realizadas entrevistas com 50 pessoas da cidade, sendo estas de diferentes profissões e classes sociais; comerciantes, líderes religiosos, funcionários públicos, vereadores, bancários, do lar, entre outros, comprovando assim o silenciamento da escravidão no Paraná (PDE/UNESPAR, 2012).

Em outro trabalho, referente a escravidão e resistência nos Campos Gerais, realizado com alunos do Curso de Formação de Docentes, a professora-PDE relatou que a maioria deles tinha conhecimento sobre o trabalho escravo em Castro. Assim coube a ela apresentar fontes e discutir a importância em apresentar o tema nas séries iniciais, onde futuramente estes alunos estariam habilitados. Nesse sentido, a professora-PDE solicitou aos alunos que produzissem textos em linguagem acessível às crianças, como segue o exemplo: "Algumas pessoas não acreditam que existiu escravidão em nossa cidade, essas pessoas estão completamente enganadas, tanto houve, como ainda hoje seus descendentes vivem em comunidades que ficam ao redor da cidade" (PDE/UEPG, 2007, p. 14).

Sobre a presença do negro no tropeirismo (PDE/UEPG, 2010), realizado com alunos do 8º ano, em uma cidade que se identifica com essa atividade econômica, ao trabalhar imagens, descreve a professora-PDE:

Essa atividade causou certo espanto nos alunos, pois muitos deles ainda não tinham relacionado à participação do negro na historiografia do tropeirismo. Comentaram que sempre viam o negro como uma pessoa escravizada totalmente desvinculado do tropeirismo. Conforme ilustra as falas dos alunos: **‘Professora, o negro era tropeiro também?’**; **‘Eu não sabia que o negro trabalhou como tropeiro?’** (PDE/UEPG, 2010, p. 14-15, grifos da autora).

Para um bom trabalho pedagógico no ensino de História, faz-se necessário o uso de documentos em sala de aula (SCHMIDT; CAINELLI, 2010), aspecto esse que foi muito bem explorado pelos professores-PDE, os quais recorreram a uma infinidade de documentos, como notícias em jornais, Catálogo do Arquivo Público do Paraná⁸³ e imagens.

Tratando-se de imagens, diversos trabalhos utilizaram pinturas de Debret e Rugendas, tida como imagens canônicas, quando se pensa no século XIX. De modo que:

[...] ícones canônicos, seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo que as identificamos rapidamente. Todos nós lidamos, a todo momento, com imagens canônicas (SALIBA, 1999, p. 437).

Desse modo, como mencionado nos documentos que orientam o PDE História, a utilização de imagens, e qualquer outro tipo de fonte histórica, é indicada para produção de conhecimento histórico e não como um modo afirmativo ou ilustrativo dos conteúdos em sala de aula. Para esse processo, é de suma importância discutir em sala de aula o conceito de fonte histórica e o tratamento que deve ser usado para decifrá-la. Além disso:

Lançar mão de diferentes fontes históricas em sala de aula pode ser uma estratégia para melhorar a Educação. É importante haver disponibilidade de tempo para preparar as aulas, interesse em melhorar. Para diversificar o trabalho podemos fazer uso dos recursos tecnológicos que a Escola tem e que pode ser um instrumento útil para facilitar a aprendizagem dos educandos (PDE/UNICENTRO, 2013, p. 12).

⁸³ Catálogo do Arquivo Público do Paraná encontra-se disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>

Nesse sentido, a fala da professora-PDE deixa claro que as condições laborais, tempo disponível em hora-atividade, boa remuneração e evidentemente o interesse docente são fatores importantes para a melhoria na educação.

Em relação ao uso das imagens de Debret (PDE/UNICENTRO, 2012) para analisar a escravidão urbana no Brasil com alunos do Ensino Médio, a professora-PDE afirmou que seus alunos encontraram dificuldades ao ler algumas imagens, pois não estavam acostumados e precisavam exercitar mais. Ela notou também que estes têm dificuldades em relacionar ofícios urbanos com a escravidão. Para esses alunos, no período em que a escravidão esteve legalizada no Brasil, os escravizados realizavam apenas trabalhos no meio rural, na grande lavoura. Nesse trabalho, a professora-PDE contou com auxílio da professora de Língua Portuguesa para ajudar os alunos a estruturarem textos que relacionassem Debret ao escravo de ganho. Num dos textos:

[...] Cita o aluno H: 'Ele retratava o sofrimento dos escravos ou como era a vida da população brasileira nas ruas ou até mesmo em suas casas, o artista também retratou a dignidade aos índios. No período em que ele ficou no Brasil, ele buscou retratar o cotidiano de parte da população, negros, índios e europeus foram temas das suas gravuras feitas pelo francês no tempo em que viveu em solo brasileiro. Ele retratava os escravos de ganho, que eram **pessoas livres** só faziam trabalho de escravos, trabalhando de vários modos. Ex: vendendo caju, vendendo café, comercializando várias coisas' (PDE/UNICENTRO, 2012, p.13, grifo da autora).

Em relação a dificuldade de diferenciar o escravo de ganho do escravo de eito, a professora-PDE citou que os alunos a questionaram que o livro didático usado por eles não traz representações do escravo de ganho e que desconheciam o fato do escravo poder andar pela cidade (PDE/UNICENTRO, 2012).

É importante destacar que o trabalho com fontes em sala de aula é um trabalho que exige análise, pesquisas, comparações, não sendo uma tarefa fácil, como explica a professora-PDE:

Não representa afirmar que a fotografia sozinha atendeu a essa tarefa tão árdua, mas em conjunto com outras fontes, através de um diálogo próximo, foi possível fazer com que os alunos contribuíssem para um conhecimento significativo sobre a escravidão. A partir das discussões promovidas os alunos aprofundaram o conhecimento sobre nosso

país, representando uma face da história da escravidão que por vezes é omitida nos conteúdos trabalhados (PDE/UEM, 2014, p. 15).

Assim, a partir de um conjunto de imagens sobre período escravista é possível compreender o cotidiano dos escravizados, contrapondo-se à visão de que eles eram seres anômicos, desprovidos de historicidade, como a historiografia das últimas décadas tem buscado romper, recuperando a trajetória do sujeito escravizado como protagonista do seu destino.

Um outro aspecto importante relacionado ao desenvolvimento do PDE nas escolas refere-se às estratégias utilizadas pelos docentes. Desse modo, elencamos algumas delas; as quais representam a maneira que o docente conduziu o processo e a percepção obtida no decorrer da implantação da proposta pedagógica.

Em trabalho sobre a abolição com alunos do ensino fundamental (PDE/UNIOESTE, 2009), a professora abordou o tema a partir de seus protagonistas, na busca de desmitificar a princesa Isabel como heroína, uma ideia que se cristalizou em muitos manuais didáticos, filmes e novelas, deixando em segundo plano o embate dos escravizados. Após a realização de leituras sobre o tema, foi proposto a elaboração de uma peça teatral julgando a princesa Isabel. Na atividade chamou atenção o fato de:

[...] na distribuição dos personagens, todas as meninas desejavam ser a princesa, havendo necessidade de realizar um sorteio entre elas para determinar quem seria a personagem central da peça, igualmente chamou a atenção o fato de um único aluno negro na sétima [série] não desejar participar da peça e seu trabalho restringiu-se ao apoio, ou contra-regra (PDE/UNIOESTE, 2009, p. 14).

Entretanto, tais aspectos não foram apurados mais detalhadamente pela professora-PDE. Ou se foi, não se refletiu no artigo, o que deixa margens para pensar: o fato das meninas almejarem o papel da princesa, refere-se a ser a protagonista da peça, a ideologização de princesa como os filmes apresentam ou a ser uma personagem branca; e o fato do aluno negro recusar a participar refere-se a ele se sentir diminuído, pois naquele contexto ele seria visto como um escravizado, visão que a mídia corrobora, reservando em sua grande parte papéis subalternos a atores negros, ou a simples timidez desse aluno para atuar. Essas são algumas proposições implícitas que se pode fazer sobre esse testemunho, a qual podemos pensar: será

que a escola muitas vezes ao trabalhar esse período tem contribuído para uma visão negativa dos afrodescendentes?

Em relação às revoltas escravas, muitos trabalhos as mencionam como uma forma de resistência presente em diversas regiões do Brasil. Embora nenhum trabalho tenha discutido exclusivamente sobre uma revolta, destacamos a *Revolta da Fazenda Capão Alto (1864)*, propriedade administrada por padres carmelitas que a venderam para proprietários paulistas, ocasionando a revolta e fuga de escravos formando quilombos nas proximidades de Castro (PDE/UEPG, 2007).

Portanto, as fugas e formação de quilombos se constituíram em importantes estratégias de resistência, que por vezes não visavam a liberdade imediata, mas sim, a manutenção de velhas relações construídas com os seus proprietários, como o exemplo demonstrado. As comunidades de fugitivos não eram isoladas e se articulavam com a lógica econômica das regiões vizinhas (GOMES, 2018).

Sobre quilombos, ressaltamos que os trabalhos aqui analisados se referem aos que discutiram sobre os quilombos no período colonial e imperial, o qual Palmares é o mais expressivo. Em um desses trabalhos, a docente afirma que viajou até a região de Palmares e produziu materiais como fotos, entrevistas, panfletos, para depois ser estudados em sala de aula (PDE/UNESPAR, 2010).

Em outro trabalho, a professora-PDE desenvolveu jogos com os alunos do 7º ano relacionado aos quilombos. Dentre os motivadores estavam a pouca referência didática a quilombos e o uso do lúdico no ensino (PDE/UNIOESTE, 2010). Tal trabalho foi realizado em contraturno e envolveu atividades com o livro didático, trecho de filmes, produção de história em quadrinhos. Contudo, o ponto alto foi a confecção de jogos, por meio de perguntas e respostas elaboradas pela professora a partir dos materiais estudados, de modo que:

O uso do tabuleiro deixou os alunos eufóricos, ansiosos por mais questões sobre Palmares, ficando bem claro que eles perceberam que o Quilombo foi um grupo pioneiro de organização e resistência, sendo formador e símbolo para a constituição da consciência negra no Brasil (PDE/UNIOESTE, 2010, p. 15).

Percebe-se que a professora teve um papel fundamental na organização do jogo, elaborando as questões e estratégias para que posteriormente os alunos confeccionassem os tabuleiros e jogassem. Muitas vezes é necessária a intervenção do professor, auxiliando nas atividades; seja aquelas que o aluno ainda não possui

autonomia, ou naquelas em que os alunos, por conta da correria do dia a dia e do mercado de trabalho, não dão conta de realizá-las, como lembrou outra professora-PDE:

Embora fosse muito importante que os próprios estudantes pesquisassem o seu material, infelizmente nem todos tinham a disponibilidade para tal pesquisa, visto que a maior parte dos alunos vai direto do trabalho para a escola. Assim, a professora fez a seleção do material e trouxe para a sala de aula, a fim de disponibilizar número suficiente (PDE/UFPR, 2016, p. 15).

Esse trabalho discutiu sobre os irmãos Rebouças,⁸⁴ suas obras, lugares em que são homenageados, sendo um dos poucos a abordar a intelectualidade negra. Também debateu-se sobre o preconceito racial numa turma de estudantes do 3º ano noturno, na qual havia alguns alunos haitianos, advindos das migrações das últimas décadas, também vítimas do racismo e do preconceito no Brasil.

Outro ponto que encontramos nesses trabalhos é o fato de os alunos articularem o tema desenvolvido em sala com o seu cotidiano. Assim destacamos o seguinte relato da professora-PDE:

A receptividade às atividades, por parte da turma de terceiro ano do Ensino Médio foi razoável, tendo alguns com menos interesses, porém com o andar das pesquisas, vídeos assistidos sobre a escravidão contemporânea, debates e descobertas desenvolveu-se um empenho muito bom. Com o desenvolver do projeto as coisas foram mudando e perceberam que o trabalho análogo a escravidão que os educandos estavam acostumados a ver em reportagens, está acontecendo mais próximo do que eles pensavam, ou seja, em alguns casos pessoas conhecidas ou até familiares dos mesmos que trabalhavam em condições semelhantes, e através de discussões os alunos perceberam que a mesma existe em nosso meio e que na maioria das vezes passa despercebido pelas pessoas que se sujeitam ao subemprego e exploração ou na maioria das vezes por não terem conhecimentos de seus direitos ou estarem alienadas a situação (PDE/UNICENTRO, 2013, p. 12).

Esse trabalho referia-se a escravidão moderna e realizou uma discussão acerca do conceito de escravidão, permitindo aos estudantes situarem o que pode ser interpretado como trabalho escravo ou análogo à escravidão nos dias atuais (PDE/UNICENTRO, 2013).

⁸⁴ Sobre a família Rebouças ver: GRIMBERG, 2002.

Outro aspecto a se considerar nas produções PDE sobre escravidão e resistência é o espaço destinado à África, ou seja, os trabalhos que fizeram menção ao continente africano. Nesse aspecto, grande parte dos trabalhos que citaram a África tiveram a preocupação em demonstrar de quais regiões africanas provinham os escravizados para o Brasil. Contudo, pouco avançou no conhecimento quanto a aspectos do continente africano.

Diferentemente do enunciado acima, destacamos uma outra produção-PDE com alunos do 8º ano que analisou técnicas africanas no Brasil colonial empregadas na mineração e na construção de moradias (casas de taipa). Sobre mineração, o professor buscou textos e imagens dessa atividade na África, no Brasil colônia e em Serra Pelada a fim dos alunos compararem as condições em tempos e espaços diferentes. Por fim, solicitou aos alunos escreverem um relatório, no qual: “o Aluno C ‘falou que conhecia, pois já havia estudado sobre a mineração e tinha conhecimento sobre a mão de obra escrava empregada neste trabalho, só não sabia que era uma técnica africana” (PDE/UEM, 2012, p. 13); “ O aluno D chegou a seguinte conclusão: ‘pode ser por isto que o racismo seja grande, porque as pessoas não sabiam que o escravo tinha inteligência” (PDE/UEM, 2012, p. 13).

Desse modo, tal trabalho docente promoveu o reconhecimento da cultura afro-brasileira e a valorização da mesma, como preconiza a legislação, de modo que possibilitou aos educandos questionarem o racismo na sociedade brasileira.

Com relação à historiografia, consideramos que a maioria das produções PDE que versaram sobre escravidão e resistência escrava, está em consonância com a nova historiografia da escravidão, na qual os escravizados são interpretados como sujeitos que ora negociam, ora se rebelam. No entanto, uma das produções que se dedicou a falar sobre a cana de açúcar no Brasil (PDE/UEM, 2010), se diferiu e muito dessa abordagem.

Nela, o autor apresenta uma leitura de Gilberto Freyre em seu trabalho sem fazer o mínimo de crítica, como encontramos nesse trecho: “Mais bem adaptados ao modo de produção agrícola e ao trabalho organizado, os negros se revelaram, de início, uma opção superior para os senhores de engenho. Trocados por fumo e cachaça os escravos eram baratos na África” (PDE/UEM, 2010, p. 11).

Por outro lado, a citação do professor-PDE deixa implícita a imagem de negro como sinônimo de escravo, pois inicialmente coloca o termo negro e depois usa o termo escravo. Também remonta a ideias da historiografia brasileira da primeira

metade do século XX, a qual afirmava que a opção em escravizar africanos foi por considerar os indígenas como indolentes.⁸⁵

Nesses aspectos, percebemos que o professor adere às ideias do autor de “*Casa Grande & Senzala*”, desconsiderando as discussões historiográficas posteriores e que criticam tais interpretação. Cabe destacar como demonstrado na seção 2, Freyre tinha outras preocupações, diferentes da nova historiografia da escravidão e também dos tempos atuais.

Além disso, abordar simplesmente o trabalho escravo no Brasil colonial e imperial, não é condizente para cumprir a legislação federal, pois apenas reconhece a presença da população negra na história, mas não propõe medidas de reparação e de valorização dela como busca a legislação.

5.2.2 POPULAÇÃO NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO

Como mencionamos na seção 2, a história da população negra no período pós-abolição é um tema que ainda encontra pouca divulgação, permanecendo por muito tempo entre os muros das universidades, onde se desenvolvem as pesquisas. Por outro lado, este é um campo de pesquisa que vem ganhando notoriedade nos últimos anos.

Em relação à presença dessa temática nos livros didáticos, Luciano Magela Roza (2014) em sua tese concluiu que:

[...] a produção didática tem realizado uma seleção dos conteúdos que mantem um diálogo relativamente autônomo no que diz respeito a incorporação de temas trabalhados na recente produção historiográfica sobre o pós-emancipação. Muito embora parte substancial dessa atualização não esteja localizada no texto principal ou em atividades, mas, em seções especiais [...]. Essa conclusão faz-se importante em decorrência de um antigo argumento que considera, de antemão, os livros didáticos como portadores por excelência de interpretações historiográficas ultrapassadas (ROZA, 2014, p. 234).

Em outras palavras, percebe-se que a temática tem sido abordada na literatura didática, tanto como fruto das novas pesquisas historiográficas quanto para também atender as determinações do PNLND; ainda que tendo um tratamento muito reduzido, superficial e restrito a questões pontuais ou factuais.

⁸⁵ Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior.

Nesse sentido, destacamos a importância do PDE em promover a troca de saberes entre docentes da educação básica e os pesquisadores das universidades, com a finalidade de debater temas e questões que se concretizaram na produção de materiais didáticos próprios, possíveis de serem utilizados posteriormente nas salas de aula.

Assim, encontramos 112 artigos relacionados à história da população negra no Brasil República, os quais em grande parte versaram sobre temas como: a participação da população negra na história de determinados municípios; comunidades remanescentes quilombolas; e as manifestações culturais como capoeira e a música.

Com relação à história da população negra nas primeiras décadas da República, poucos trabalhos se dedicaram a esse contexto. No entanto, pesquisas sobre a temática são importantes para romper o “enclausuramento” da população negra na historiografia, apenas relacionada ao passado escravista, o que exige dedicação docente, como ressaltou o professor-PDE:

[...] procuramos investigar as abordagens presentes em nossa historiografia sobre as condições de vida e trabalho dos negros no pós-abolição. Verificamos que as principais pesquisas em curso têm como proposta resgatar a visão dos negros sobre as mudanças ocorridas com a abolição e a proclamação da República. A partir destes trabalhos, procuramos estruturar os materiais e as atividades pedagógicas para o trabalho em sala de aula (PDE/UNESPAR, p. 14).

Assim, os docentes procuraram reconstruir trajetórias e organização da população negra frente aos desafios que surgiram no pós-abolição, recorrendo a análises historiográficas e fontes que permitam desenvolver o conhecimento histórico.

Como mencionado anteriormente, a história da população negra em determinados municípios foi um assunto recorrente nesse eixo temático. Algo que vem a contrapor com o silenciamento da população negra na história do Paraná. Tal foi o caso do trabalho do professor-PDE sobre Toledo, cidade na qual os livros de História sobre o município relatam uma colonização agrícola formada por núcleos populacionais de ascendência germânica e italiana (PDE/UNIOESTE, 2008).

Além disso, apesar da escassez de fontes escritas que atestam a presença de outros grupos, em especial dos negros, tentei demonstrar, segundo alguns relatos, que foram trazidos como mão-

de-obra barata, mas sem direito de adquirir terra e, ao mesmo tempo, geralmente discriminados pelos demais (PDE/UNIOESTE, 2008, p. 4).

Aqui percebemos a estratégia adotada pelo docente: buscar na história oral meios para questionar a “história oficial”, juntamente com a participação de seus alunos da EJA, elaborando roteiro de entrevistas e buscando os depoentes (PDE/UNIOESTE, 2008).

Desse modo, a história oral foi empregada na metodologia de trabalhos de muitos docentes que estudaram a população negra nos municípios paranaenses, pois “uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2010, p. 165).

Entretanto, o professor-PDE menciona dificuldades no decorrer de sua pesquisa:

Inicialmente, gostaria de tê-las [as entrevistas] utilizado como fonte principal de análise para evidenciar a presença do negro de fato e ausência do mesmo no discurso oficial. Devido à escassez de fontes, imaginei que, talvez elas seriam preciosas para preencher muitas lacunas. No entanto, me deparei com a dificuldade dos alunos em procurar os afrodescendentes e realizar as entrevistas, as quais me chegaram com relatos muito curtos e com poucos dados (PDE/UNIOESTE, 2008, p. 17).

Situação muito parecida ocorreu com a professora-PDE quando desenvolveu sua pesquisa utilizando a história oral em Cianorte:

Nos relatos e depoimentos coletados, fatos importantes foram arrolados. Porém, percebemos no decorrer das conversações uma dificuldade corrente entre os entrevistados de falarem sobre o passado. Alguns por não lembrarem, outros por acharem que não tinham informações a dar, outros ainda, pelos mais diversos receios. Tudo ficou, basicamente, em termos superficiais, fator que por si só, já sugere o quanto é tensa e problemática a formação da memória negra na região (PDE/UEM, 2009, p. 9).

Tais fatos ocorrem, pois:

Uma pesquisa de História oral produz entrevistas diferentes em qualidade e densidade, e muitas vezes isso depende dos entrevistados. Há pessoas que, por mais representativas que sejam para falar sobre determinado assunto, simplesmente não se

interessam por, ou não podem, explorar de modo mais extensivo sua experiência de vida e discorrer sobre o passado, como talvez sua posição estratégica o fizesse crer. Isso não quer dizer que a escolha tenha sido equivocada. Ao contrário: ela continua plenamente justificada pelos objetivos do estudo e pode se tornar particularmente relevante **quando tomamos a própria parcimônia do discurso como objeto de reflexão**, quando nos perguntamos por que o entrevistado, que tem todas as condições para prestar um depoimento aprofundado sobre o assunto, não se dispõe a (não sabe, não quer, não pode) falar sobre com igual intensidade (ALBERTI, 2010, p. 173, grifos da autora).

Assim, a dificuldade encontrada dos professores mencionados em relação ao uso da história oral pode suscitar novos questionamentos, como de fato a fala da professora-PDE/UEM permite concluir: como pode ser tensa discutir a memória da população negra diante do silenciamento dela pela “história oficial”.

Outra dificuldade relacionada a essa metodologia pode ser vista em outro trabalho, no qual a professora-PDE afirmou que os alunos, por meio das entrevistas que realizaram, puderam perceber que alguns entrevistados sentiram discriminação por serem afro-brasileiros (PDE/UNIOESTE, 2009). Assim, esse pode ser um fator importante para as pessoas sentirem receio em contar as suas experiências de vida.

Do estudo sobre a população negra em Guarapuava com alunos do ensino fundamental, dentre as atividades propostas, a professora PDE solicitou uma pesquisa sobre diversas personagens negras da história da cidade. Ela também apresentou uma lei municipal do ano de 2009, a qual instituía o feriado do Dia da Consciência Negra. No entanto, ao analisar matéria jornalística local em sala de aula, perceberam que em 2009 e 2010 o feriado não foi respeitado, pois apenas bancos e órgãos federais fecharam. Eles concluíram então, que uma data que valoriza a cultura negra precisa ser levada mais a sério (PDE/UNICENTRO, 2010).

Em estudo sobre a presença negra na construção da história de Londrina, a professora-PDE, num primeiro momento, recorreu ao uso de fotografias para realizar uma atividade com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Ela apresentou uma narrativa citando diferentes sujeitos da história londrinense e em seguida apresentou fotografias de pessoas negras e brancas, cabendo aos alunos relacionarem essas pessoas as suas respectivas profissões, conforme a narrativa apresentada. Em seguida, verificou os critérios utilizados por eles (PDE/UDEL, 2008).

Desse modo, o questionário foi realizado com os alunos, e segundo a professora a quantidade de acertos foi muito baixa, com exceção de uma mãe de

santo, cujos acertos foram altos. Segundo a professora, esse fato demonstra que há uma deficiência em relação ao conhecimento das personagens da história local, o que colabora para que os indivíduos não valorizem e não se vejam inseridos nessa sociedade (PDE/UEL, 2008).

Ainda nessa atividade, a professora identificou que as profissões tidas como mais “nobres” (médico/advogado) foram atribuídas a personagens brancos, enquanto aos negros relacionaram atividades ligadas à religião de matriz africana ou que sugere uma dependência social (PDE/UEL, 2008).

Em relação ao médico negro, a pesquisa demonstrou que:

[...] não teve sua imagem relacionada com nenhuma atividade por 57 dos 96 alunos pesquisados. 18 alunos relacionaram corretamente, mas utilizaram como justificativa os objetos que estavam no cenário (caixa de remédio, roupa branca) e o adjetivo que estava no texto. Isto é, disseram que era o único com ‘cara de baiano’ (PDE/UEL, 2008, p. 10).

A professora procurou, por meio dessa atividade, investigar também se os critérios usados pelos alunos possuíam marcas de preconceito e discriminação (PDE/UEL, 2008). Vale lembrar que a expressão “baiano” aparece no estado do Paraná muitas vezes como um apelido pejorativo, um estereótipo para se referir aos nordestinos em geral.

Em outra etapa, a professora solicitou aos alunos que realizassem pesquisa sobre personagens negros de Londrina em jornais, internet, bibliotecas e no livro “*Presença Negra em Londrina*”⁸⁶ (PDE/UEL, 2008).

Outro assunto também abordado no PDE foi a imigração de africanos no Brasil contemporâneo em busca de trabalho e melhores condições de vida. Tal pesquisa foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a qual a professora contextualizou a formação do município, com a presença de brancos, negros, indígenas e a miscigenação. No entanto, os imigrantes negros, além do estigma social; são ignorados pela História (PDE/UNIOESTE, 2012).

Nesse sentido, a professora buscou na história oral, em entrevistas com essas pessoas, fazer com que os alunos percebessem que esses sujeitos históricos são

⁸⁶ ALMEIDA, Idalto José. **Presença negra em Londrina**: história da caminhada de um povo. Londrina: Atrio Art, 2004. Durante a pesquisa a professora-PDE relatou que o livro não estava disponível em livrarias e a biblioteca municipal tinha apenas um exemplar.

importantes fontes de informação sobre a história local, pois a imigração está presente na história local e também da própria escola (PDE/UNIOESTE, 2012).

Em relação à história da população negra em Curitiba realizado com alunos do Ensino Médio, o professor-PDE problematizou a invisibilidade da população negra na capital paranaense. Para tanto, realizou pesquisa com seus alunos sobre personagens e lugares curitibanos ligados à participação negra. Para isso, o docente procurou incluir o tema a partir de atividades que destacassem lutas e o protagonismo negro. O professor relatou ter encontrado dificuldades no desenvolvimento de sua proposta pedagógica, tais como a resistência dos alunos em trabalhar com o conteúdo:

‘Me recuso continuar assistindo isso!’, disse um aluno que acompanhava ao filme *Besouro* na TV Multimídia, disponível na sala de aula. Esses recorrentes incômodos e incompreensões exigiram momentos de intervalos e até recuos estratégicos para retomadas do assunto, conversas, esclarecimentos... E assim mesmo ouviu-se: ‘Apague isso do quadro professor!’ (o pedido fazia referência ao termo ‘Exu’, ali escrito com a intenção e contextualizar os duros ataques e a desqualificação provocada pelo cristianismo a este mensageiro dos Orixás, tão caro e significativo para o povo Iorubá, de raiz africana) (PDE/UTFPR, 2009, p. 9).

Noutro trabalho, voltado a discutir a religiosidade afro-brasileira, a professora-PDE constatou o preconceito entre alunos e também entre docentes e teve que repensar como desenvolver a sua proposta pedagógica:

Quando afirmei que levaria um grupo de alunos para visitar um terreiro de candomblé e que pretendia levar uma mãe-de-santo no Colégio para fazer uma palestra com os alunos, percebi um certo desconforto por parte da equipe pedagógica. Alguns argumentaram que os pais não iriam aprovar a ida dos filhos ao terreiro e que eu deveria fazer uma reunião com os mesmos para explicar os objetivos do trabalho e pedir uma autorização por escrito. Disseram também que não gostariam que uma mãe-de-santo fosse até o Colégio, porque isso daria margem às demais religiões, que também se sentiriam no direito de realizar trabalhos dentro da escola. Partindo dessas colocações, passamos a repensar como faríamos a intervenção na escola. Chegamos à conclusão de que a visita ao terreiro e a entrevista seria feita somente por mim, professora PDE, e depois repassada aos alunos (PDE/UNIOESTE, 2009, p. 11).

Por outro lado, a professora relata também que sentiu um pouco de receio em estudar o assunto, pois a mesma afirma que recebeu uma formação religiosa dentro de um catolicismo rigoroso (PDE/UNIOESTE, 2009).

No entanto, ao fim do trabalho, conta que teve uma boa recepção por parte de alunos, pais e professores:

No início dos trabalhos, os alunos tratavam o tema com deboche, diziam que o Candomblé e a Umbanda não eram religiões, mas sim seitas que faziam macumba e despachos visando o mal de alguém. Com o desenvolvimento dos trabalhos e na conclusão do projeto, os alunos já demonstravam uma maior compreensão e respeito em relação à religiosidade afro-brasileira (PDE/UNIOESTE, 2009, p. 14).

Nesse sentido, nota-se como muitas vezes o trabalho em sala de aula pode ser tenso, com situações polêmicas, quando as pessoas, dentro de suas concepções e crenças se recusam a entender e conhecer sobre o outro.

Outro tema recorrente nas produções PDE pós-abolição: as comunidades remanescentes quilombolas. Estas de acordo com o pesquisador Flávio dos Santos Gomes (2015):

[...] são a continuidade de um processo mais longo da história e da escravidão e das primeiras décadas da pós-abolição, época em que inúmeras comunidades de fugitivos da escravidão (e também de índios e desertores militares), e depois aqueles com a migração dos libertos, se formaram. Não se trata de um passado imóvel, como aquilo que sobrou (posto nunca transformado) de um passado remoto (GOMES, 2015, p. 7).

Abordar as comunidades remanescentes quilombolas contribui para dar visibilidade a um tema que não é muito explorado pela historiografia. Além disso, os trabalhos PDE procuraram relacioná-las à história local.

Evidentemente que, ao contextualizar as comunidades remanescentes quilombolas, torna-se necessário que o professor construa esse conceito com seus alunos, retomando os quilombos no período escravista e destacando semelhanças e diferenças ao longo do tempo.

Nesse sentido, em trabalho desenvolvido com alunos do ensino fundamental, a professora solicitou que sua turma verificasse com os outros alunos da escola se eles conheciam alguma comunidade quilombola. Em muitas turmas, os alunos tiveram que explicar aos demais o que eram quilombos a partir dos conhecimentos já

adquiridos em sala de aula. A escola tinha alunos que residiam na comunidade quilombola localizada na região Paiol de Telha. No entanto, a maioria dos alunos responderam que não conhecia. A distância estimada da comunidade e da escola era de 20 Km, a qual os alunos visitaram e realizaram entrevistas com moradores (PDE/UNICENTRO, 2010).

De modo que concluiu a professora:

As diferentes estratégias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho com os alunos envolvidos obtiveram bons resultados. A visita à comunidade Paiol de Telha obteve a junção dos conhecimentos teóricos com a prática, fazendo com que os alunos entendessem a importância da história dos afrodescendentes na formação da própria história e cultura do povo paranaense, já que os livros didáticos existentes não trazem estas informações sobre a cultura local, que eram em sua maioria desconhecidas dos alunos, mesmo convivendo com habitantes dessa comunidade tão próxima – o Paiol de Telha (PDE/UNICENTRO, 2010, p. 26).

Em outro trabalho que incluía a visita de alunos a uma comunidade remanescente quilombola de alunos do Ensino Médio, há relatos de alunos contando como eles imaginavam a comunidade. Selecionamos uma para exemplificar: “Eu achava que esta comunidade era mais pobre, que eles moravam de lonas, mas vi que era totalmente diferente do que eu pensava” (PDE/UNIOESTE, 2012, p. 12).

Desse modo, a fala do aluno permite compreender as possíveis representações que eles possuem acerca das comunidades remanescentes quilombolas, ligando a imagem de outras comunidades rurais, ou ainda percebendo essas comunidades como isoladas ou congeladas no tempo.

Outro aspecto que pôde ser observado nas produções PDE referente às comunidades quilombolas é a religiosidade. Assim, ao realizar uma entrevista com uma moradora sobre o sagrado relatou a professora:

Quando entrevistava uma senhora de 70 anos de idade da comunidade quilombola do Sutil, perguntei sobre as questões relacionadas ao sagrado, e ela respondeu que eles tinham momentos dedicados a fé dentro da comunidade, perguntei sobre suas crenças religiosas, a resposta foi ‘aqui se pratica a religião católica e evangélica’. Quando perguntei sobre as religiões de matriz africana como o candomblé, ela respondeu ‘não aqui ninguém, pratica, pois é errado, certo é a religião católica’ (PDE/UEPG, 2009, p. 18).

A negativa da senhora pode ter sido uma estratégia de resistência, ou seja, de proteção. Desse modo, podemos concluir a partir dessa fala como a cultura é dinâmica, além do fato do processo de colonização ter contribuído para a depreciação das religiões de matriz africana, como também constata no relato mencionado por outros professores que encontraram dificuldades ao tratar do tema.

Em outro trabalho a docente conta que em entrevista em outra comunidade remanescente quilombola, uma moradora relatou que ali existem igreja católica, evangélicas e um terreiro, afirmando ainda que são bastante divididos. No entanto, o intuito da professora era pesquisar sobre uma reza conhecida como Recomenda das Almas, realizada na Semana Santa. Nesse trabalho a professora filmou essa reza juntamente com alguns alunos. Além disso, os alunos fizeram entrevistas com moradores do município verificando se os mesmos conheciam esse rito e comprovaram que geralmente eram os moradores mais antigos que conheciam (PDE/UNICENTRO, 2009).

Dentre os motivos que levaram os docentes a estudarem as comunidades remanescentes quilombolas, estão os de ordem pessoal ou particular. Um professor-PDE lembrou de:

Quando eu estudava na 5ª série, gostava de folhear o livro de História, no tempo em que ele não era dado pelo governo. Minha mãe, que era zeladora da escola, havia comprado o livro para mim e meu irmão, que estudávamos na mesma série, para que fizéssemos o uso dele. Muito me chamava a atenção de uma página inteira com uma pintura grande de Domingos Jorge Velho acompanhado de capangas. O texto dizia que ele destruiu o quilombo dos Palmares, mas nenhuma imagem contava do quilombo, muito menos de Zumbi (PDE/UNIOESTE, 2009, p. 8).

Assim percebemos um outro contexto na escola pública e na produção historiográfica, como também o modo em que certas imagens, textos ou falas de professores podem ser marcantes para os alunos. Desse modo, o professor decidiu trabalhar com a história dos remanescentes quilombolas em uma turma de 5ª série/6º ano. Vejamos a seguir, um breve relato acerca de como ocorreu a interação com a turma:

Quando eu voltei para escola e fui implementar o projeto numa sala de 5ª série, eu não encontrei 'aluninhos quietinhos e sedentos do saber', mas uma sala que me desafiou e que assim se comportou talvez

porque era composta de alunos de idade diferenciada, alunos reprovados e, também jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, o que dispensa maiores comentários sobre o comportamento deles em sala.[...]. Como eu tinha entrado na sala com uma touca de listras coloridas, para me identificar como professor de História que trabalhava a cultura africana e afro-brasileira, um aluno olhou e apontou para mim e disse: ‘_ Olha o Bob Marley’ [...] disse que ele foi um artista que lutou contra o preconceito e a discriminação, pois o pai dele era branco e mãe era negra. [...] Se, no momento inicial eu respondesse em tom de censura que ‘o meu assunto não era Bob Marley’, e que obrigatoriamente eles teriam que prestar atenção no que eu iria dizer, não teria ganhado a atenção nem a simpatia deles (PDE/UNIOESTE, 2009, p. 18-19).

No decorrer da intervenção pedagógica o professor demonstrou que partiu de um contexto geral, falando de escravidão, quilombos até discutir sobre os remanescentes quilombolas. Além disso, discuti sobre a diversidade étnica de seus alunos, instigando-os a falarem sobre suas origens e crenças. Um dos alunos disse que a mãe era da Umbanda e o professor permitiu ao aluno explicar melhor sobre, não permitindo comentários que depreciassem a religião de matriz africana (PDE/UNIOESTE, 2009).

Quando foram falar da comunidade remanescente quilombola, o professor afirma que foi apresentada uma entrevista gravada de aproximadamente meia hora. Os alunos acharam que eles não falavam um português correto e moravam em casas muitos pobres e indagaram se essas pessoas eram apropriadas para serem estudadas pela História, pois eles eram acostumados a verem pessoas ricas e famosas figurarem na História; logo pensaram que apenas caberia a eles estarem na História (PDE/UNIOESTE, 2009).

Desse modo, percebemos que muitas das ações planejadas pelo docente precisam ser repensadas durante sua prática pedagógica, de modo que elas estejam adequadas ao nível de conhecimento de seus educandos (FREIRE, 2016).

Conforme Santomé (1995):

O **currículo** que se desenvolve dia a dia nas salas de aula, o que os professores e professoras favorecem e estimulam, vai influir no comportamento do corpo discente em questões tão concretas como: a sua preocupação e participação na seleção dos conteúdos e nas tarefas de ensino e aprendizagem, na colaboração com o professorado e com os seus próprios companheiros e companheiras de modo a conseguir que o **currículo** resulte mais relevante e que o clima que se constrói conduza ao trabalho reflexivo, crítico e solidário, etc. (SANTOMÉ, 1995b, p. 127, grifos do autor).

Nesse sentido, reafirmamos que o processo educativo é um trabalho coletivo de estabelecimento de pontes entre o conhecimento concreto dos educandos e o conhecimento cientificamente elaborado ao longo do tempo.

Outro enfoque dado à população negra no pós-abolição está relacionado aos estudos das questões culturais, envolvendo intervenções pedagógicas sobre o samba, a capoeira, Hip Hop, entre outros.

Com relação ao samba, houve trabalhos sobre o seu uso durante o Estado Novo (1937-1945), e sem um período mais específico. Outros trabalhos analisaram sambas buscando perceber denúncia de racismo e exaltação da raça negra, religiosidade afro-brasileira e seu hibridismo. Nesses casos, as letras das canções tornaram-se a fonte central para problematizar o trabalho pedagógico.

Sobre a capoeira, os trabalhos procuraram reconstituir sua trajetória histórica, da marginalização a Patrimônio Imaterial da Humanidade. Alguns trabalhos buscaram relacionar a história de grupos de capoeiristas presentes em seus municípios; além de proporcionar trabalhos interdisciplinares, principalmente com a disciplina de Educação Física.

O Hip Hop, manifestação cultural ligada à cultura negra e a cultura urbana, também teve espaço nas produções PDE, de modo que as intervenções pedagógicas que o estudaram buscaram fundamentação no contexto social dos educandos, estimulando inclusive a produzirem rap. Selecionamos um exemplo que ilustra a percepção da realidade vivida por esses alunos: “O preconceito nessa cidade é constante/ Viu um negro é favelado/ Ou então é assaltante” (PDE/UEM, 2010, p. 10). Desse modo, o uso dessa ferramenta representa um importante meio para o conhecimento e o ensino de História.

Ainda em relação às manifestações culturais, destaca-se uma intervenção pedagógica com alunos do 9º ano sobre a Congada da Lapa. Na atividade, os alunos percorreram o centro histórico da cidade e conheceram a Congada de São Benedito, a única do Estado. Além disso, a professora relatou que os alunos foram entrevistar a Secretária de Cultura do Município e questionaram a política de preservação do patrimônio cultural local, sugerindo que a Educação Patrimonial fizesse parte do currículo escolar da rede municipal e estadual (PDE/UTFPR, 2010).

Desse modo, sublinhamos os principais assuntos relacionados à população negra no pós-abolição presentes nas produções PDE. Ao mesmo tempo, ressaltamos

que tais trabalhos estão de acordo com a historiografia recente sobre o tema. Além disso, destacamos que o tema é amplo, dado aos inúmeros recortes temporais e espaciais, bem como a variedade de fontes históricas possíveis (literatura, revistas, charges, fotografias, cinema, músicas, dentre outras), propiciando assim, um leque de possibilidades.

5.2.3 ÁFRICA

Em relação à História da África nas produções PDE, encontramos 20 trabalhos. Salientamos que este foi o eixo temático com menos trabalhos, um fato que já era esperado devido a recente procura por estudos e traduções de materiais relacionados à temática e motivada em grande medida pela lei n.º 10.639/03.

Destacamos que os principais temas contemplados neste eixo temático foram: Reinos Africanos, escravidão entre os africanos, Imperialismo, Independência e aspectos culturais.

Um trabalho teve como foco o Egito antigo a partir do cinema (filme: A Múmia de 1999), no qual a professora afirma que os livros didáticos do 6º ano contém aspectos políticos, econômicos, religiosos e sociais do Egito, porém com poucos documentos e referências sobre a África, além do pouco diálogo com o presente. Para esse trabalho, a professora selecionou trechos do filme a fim de suscitar discussões e questionamentos e também foi organizada uma visita monitorada ao Museu Egípcio de Curitiba (PDE/UFPR, 2014).

O Reino de Cuxe apareceu em um trabalho cuja intervenção pedagógica teve como público-alvo alunos do 3º ano do Ensino Médio e também professoras de História, como uma maneira de subsidiá-las. Sobre o material pedagógico recebido pelas professoras, elas afirmaram que “é viável com alunos do Ensino Básico, contudo, não se sentem seguras o suficiente para colocá-lo em prática, necessitando para isso, mais estudos e conhecimentos” (PDE/UEM, 2008, p. 23). Assim, a fala permite perceber que o fato de as docentes terem pouco contato com a temática gerou uma insegurança para desenvolvê-lo com alunos. Isso aponta para a necessidade de uma formação continuada sobre a História da África.

Tal fato também é lembrado em outra produção PDE cuja intervenção pedagógica ocorreu com professores:

A implantação da Lei tem encontrado barreiras, como por exemplo a falta de formação adequada dos professores, no que se refere ao estudo da História da África, pois nas graduações, principalmente para aqueles professores que se formaram há décadas, muito pouco ou nada foi visto sobre a África, e ainda hoje isso acontece na maioria dos cursos de graduação (PDE/UEL, 2009, p. 6).

Nesse sentido, a proposta visava abordar os Reinos de Gana e Mali por meio de material pedagógico com conceitos e conteúdos visando a instrumentalização dos docentes com vistas a incluírem a temática em suas aulas. Ao questionar os professores sobre o que conheciam sobre o continente africano antes das Grandes Navegações:

[...] as respostas foram praticamente iguais. Um dos professores do grupo responde que como acadêmica quase nada viu sobre o assunto e que falar sobre África e ensinar, é algo bem recente e quase não encontra material sobre o assunto. Outros professores afirmam que as informações que tiveram como acadêmicos se restringiram a origem dos grupos étnicos que foram trazidos para o Brasil como mercadorias de trabalho escravo e aos aspectos negativos deste grande continente tão ressaltado pela mídia (PDE/UEL, 2009, p. 19).

De igual maneira, quando questionou os professores sobre os Reinos de Gana e Mali, todos disseram que já haviam ouvido falar, mas não tinham conhecimento das riquezas que remetem à grandeza deles (PDE/UEL, 2009). Novamente encontramos mais um dado a atestar a necessidade de formação continuada para os docentes, sobretudo aqueles com maior tempo de formação inicial (graduação).

Em outro trabalho, o professor-PDE optou por recursos metodológicos disponíveis na internet, destacando o uso dessa ferramenta para complementar ou apresentar visões pouco presente nos livros. O objetivo dessa atividade era apresentar os reinos africanos antes dos colonizadores para alunos do 6º ano, além de imagens que valorizassem o continente e a cultura africana (PDE/UEL, 2016).

Como o trabalho era destinado aos alunos do 6º ano, o docente buscou em etapas, conceitos sobre o continente africano, situá-lo no mapa-múndi, apresentar lendas africanas, para assim chegar no estudo dos Reinos de Gana e Mali. A pretensão em estudar esses reinos foi romper com pontos de vista que ligam a África à escravidão e a miséria. Nesse sentido, destacou que a internet foi de grande valia tanto para estudos desses reinos no passado quanto para compreender características dos países que se formaram naquele território (PDE/UEL, 2016).

Em outro trabalho, o professor-PDE se propôs construir um atlas de História da África para subsidiar professores. Nesse sentido, solicitou aos alunos (artigo não identificou a série) analisarem livros didáticos, produzirem mapas, cuja versão final foi elaborada em computador com textos sobre a História da África acompanhando os mapas (PDE/UEM, 2009a).

Encontramos duas produções PDE, que abordaram a escravidão na África antes das Grandes Navegações. Numa delas, a professora afirma que:

Para compreender a história da vida dos povos africanos que vieram para o Brasil colônia como escravos, faz-se necessário saber que na África o tráfico de pessoas, interno e externo, era uma prática lucrativa, comum entre os africanos muito tempo antes da chegada dos comerciantes e exploradores europeus. Os europeus, nesse sentido, apenas alargaram e deram outro sentido a esta prática lucrativa. Portanto a responsabilidade sobre a escravização dos negros africanos cabe ao mesmo tempo, aos comerciantes e senhores negros africanos e aos comerciantes brancos europeus (PDE/UEM, 2009b, p. 1).

Nesse mesmo sentido, a segunda produção afirma que:

[...] o presente trabalho teve como tema central a Escravidão entre os próprios Africanos, com o intuito de desmitificar a ideia de que a escravidão é fruto dos portugueses, cujo, processo de 'escravizar' já existia desde antiguidade entre os próprios africanos. Portanto esse tipo de negociação não iniciou com a vinda de africanos para o Brasil. Assim sendo, espera-se que como conhecimento mais construído haja maior conscientização e diminuição do preconceito e da discriminação racial, arraigada na mentalidade da sociedade brasileira, que vem se arrastando a séculos (PDE/UEM, 2013, p. 2).

Percebe-se nas falas de ambas professoras que o objeto de estudo escolhido estão voltados a "isentar" o europeu, ou no máximo compartilhar o processo de escravidão transatlântica com os africanos. Sendo que, é sabido que a escravidão é uma instituição tão antiga, de tempos remotos, praticada em diferentes partes do mundo em sociedades na América, Ásia, Europa e África.

Nas sociedades africanas tradicionais (antes das interferências de muçulmanos e europeus). Segundo José Rivair Macedo (2015) as principais situações que levavam um indivíduo a se tornar escravo eram: a guerra, a venda e dívidas. Assim, as condições dos indivíduos privados de liberdade na África tradicional não era igual a seus congêneres europeus (gregos, romanos ou dos tempos medievais). Já

Hernandez (2008), lembra que a fome foi um importante fator nas sociedades africanas que conduzia a escravidão, de modo que parentes escravizavam-se como forma de sobrevivência – a chamada penhora humana.⁸⁷

Além disso, para Munanga (2009), essas categorias de escravidão, não levaram a supor um tráfico negreiro interafricano antes do tráfico transatlântico, pois a ideia de tráfico pressupõe acúmulo de capital e reprodução social, bem como a formação de um sistema escravista, que segundo o autor surgiu a partir da intervenção externa (árabe e ocidental).

Em outro momento a professora-PDE afirma:

Sabemos que o tráfico de escravos era uma prática comum entre os africanos, antes mesmo da chegada dos aventureiros e comerciantes europeus no continente africano, o que revela a responsabilidade dos próprios africanos pela escravização dos negros africanos. Nesse sentido, a responsabilidade pelos males da escravidão cabe, ao mesmo tempo, aos comerciantes e senhores negros africanos e aos comerciantes europeus (PDE/UEM, 2009b, p. 3).

Desse modo, sem diferenciar a escravidão nas sociedades tradicionais da escravidão empreendida pelos muçulmanos e europeus, a questão da escravidão entre os africanos ganha explicações gerais quando, de fato, o tema possui complexidade e envolve sentimentos e afetos, como descreve Munanga (2009):

Os africanos não ficam à vontade quando se toca nesse assunto, porque se sentem acusados de terem sido corresponsáveis pelo tráfico de seus próprios povos; por terem por intermédio de alguns de seus dirigentes tradicionais, participado do tráfico. Os europeus e os brasileiros brancos querem se libertar do complexo de culpa, ao transferir a responsabilidade aos reis e príncipes africanos implicados no tráfico e no comércio negreiro (MUNANGA, 2009, p. 88).

Além disso, para Macedo (2015):

Não é correto afirmar que ‘africanos’ escravizaram ‘africanos’ para vendê-los como escravos. A consciência coletiva da existência de uma identidade continental entre os povos e nações africanas surgiu apenas no século XX, no momento de sua emancipação frente aos europeus. Até então, o sentimento de identidade não ia além da

⁸⁷ A historiografia apontou três fases da escravidão na África: a tradicional, a muçulmana e a ocidental, sendo que apenas as duas últimas visavam fins mercantis e desumanizava o escravizado. Para saber mais ver: THORNTON, 2004; LOVEJOY, 2002; REIS, 1987.

comunidade de aldeia, de linhagem, grupo tribal ou, no máximo, grupo linguístico (MACEDO, 2015, p. 101).

Assim, embora ambos trabalhos afirmarem que contemplam a legislação federal, seus objetivos apontam para o que Munanga enfatizou: libertar os brancos, os portugueses, do complexo de culpa pelo infame comércio, pois essas interpretações não reduzem a crueldade e sangria desse processo. Além disso, tal interpretação, quando vista de modo superficial, pode sugerir a “normatização” da escravidão entre os africanos, como se fosse semelhante a praticada pelos europeus ou que os próprios africanos se ofereceram como escravos.

Outro tema relacionado à História da África contemplado nas produções PDE foi o Imperialismo e a independência dos países africanos. Temas clássicos e que a historiografia se debruça há muito tempo, pois estão presentes em abordagens eurocêntricas.

Em trabalho com alunos do 9º ano, a professora buscou, num primeiro momento, discutir com os alunos o que eles sabiam sobre o continente africano e depois solicitou que trouxessem imagens de revistas, jornais, livros, internet que retratassem o continente (PDE/UFPR, 2008).

Assim, afirma a professora:

O levantamento realizado revelou que os estudantes lançaram mão de uma série de olhares e percepções negativas em relação ao continente africano. Foi predominante vincular a África a características como miséria, pobreza, sujeira e fome, lugar onde ocorre intensa luta pela sobrevivência, guerra; lugar sofrido e triste, um ‘país’ de nível baixo, pouco desenvolvido e de baixa renda, com grande desigualdade social e doenças principalmente a AIDS. Alguns alunos mencionaram as riquezas existentes no subsolo do continente e outras riquezas naturais tais como mata, florestas e animais selvagens, salientando a possibilidade de exploração turística. Apenas um registro considerou a África como um lugar com grande diversidade cultural (PDE/UFPR, 2008, p. 8).

Cabe destacar que estas representações habitam o imaginário coletivo brasileiro, pois são constantemente vinculadas na grande mídia, como ressaltou o historiador Anderson Ribeiro Oliva⁸⁸ (2010).

⁸⁸ Para Oliva (2010) incômodo não é mostrar os problemas enfrentados pelos países africanos, mas sim em sempre fazer menção à África a partir dos problemas. Sobre as visões da África, constar a referida obra.

Nesse sentido, a professora-PDE problematizou com os alunos a intencionalidade e o fato das imagens positivas sobre a África serem reduzidas, passando, após essa introdução, a abordar a formação dos impérios coloniais na África. Em outro momento, por meio da apresentação de filmes buscaram observar aspectos culturais da África difundidos muitas vezes como exóticos (PDE/UFPR, 2008).

Sobre a independência dos países africanos, encontramos dois trabalhos. Um com alunos do 9º ano, em que a professora buscou a partir dos pontos definidos, pesquisas realizadas, construir um blog com a turma para postagem das atividades (PDE/UENP, 2016). Outro trabalho foi realizado com alunos do curso de Formação de Docentes, no qual abordou especificamente a independência de Angola a partir de pesquisa bibliográfica e entrevista com duas moradoras da cidade, mãe portuguesa que viveu 19 anos em Angola e a filha nascida lá, vivendo ambas durante o período da independência e da guerra civil (PDE/UNIOESTE, 2009).

Em outro trabalho a professora abordou sobre Ruanda com alunos do 9º ano, estudando conteúdos como Imperialismo, criação da ONU, e independência. A partir do filme Hotel Ruanda (2004), o qual retrata genocídio e conflitos étnicos, buscando problematizar o filme como uma fonte histórica que possibilita conhecimento sobre a temática representada (PDE/UNICENTRO, 2010).

Outros trabalhos optaram por discutir o sentido social das máscaras nas sociedades africanas, por meio de trabalhos interdisciplinares com Geografia e Artes, por exemplo, estimulando a confecção delas. Trabalhos que envolvem pesquisas, estudos, aliando a teoria à prática, evitando uma folclorização do tema como ressalta o professor-PDE:

[...] ao longo da pesquisa, busquei estudar a presença das máscaras africanas em algumas sociedades tradicionais africanas, como por exemplo: a Geledê e Egungun na Nigéria; Mapiko em Moçambique; e Mukanda em Angola – com vistas a apreender os diferentes sentidos e usos sociais a que estes objetos artísticos foram destinados (PDE/UNESPAR, 2013, p. 5).

Além das máscaras, os tecidos africanos também foram tomados como objeto de estudo em uma produção PDE com alunos do 6º ano. Utilizando contos africanos, o trabalho realizou estudos sobre a origem da tecelagem, a importância dos tecidos nas culturas africanas (PDE/UEM, 2012).

A África do Sul também foi lembrada em um trabalho realizado com alunos do Ensino Médio. Neste caso, a professora buscou abordar o tema partir da visibilidade do país por conta da Copa do Mundo, possibilitando o conhecimento sobre o apartheid, Nelson Mandela e os problemas contemporâneos daquele país (PDE/UNIOESTE, 2009).

Desse modo, apresentamos uma análise crítica das produções PDE relacionadas à História da África. Percebemos que grande parte delas buscaram problematizar e matizar sobre os pontos negativos sobre o continente africano explorados pela mídia, abordagens que não contribuem para o reconhecimento e valorização da história e cultura africana.

5.3.4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E RACISMO NA ESCOLA

Neste eixo temático situamos os 126 trabalhos que abordaram as relações étnico-raciais na escola, a implantação da legislação federal, além dos trabalhos que problematizaram situações de racismo e preconceito dentro das instituições escolares.

Tendo em vista a proximidade temporal da legislação federal e o início das atividades do PDE, evidentemente havia uma carência de ações voltadas à formação docente para a efetivação dos dispositivos legais. Sendo exigido, nesse sentido, uma reestruturação tanto nas universidades, nos materiais didáticos, na formação continuada, entre outros aspectos, para enfim atender o dispositivo legal.

Compreendendo tal contexto e analisando as produções PDE, encontramos nelas, principalmente nos primeiros anos, um grande número de trabalhos voltados à implantação das leis com os docentes: podendo ser o estudo em si das leis, análise de materiais didáticos, ou ainda ações a serem planejadas para realização com alunos da escola. Entretanto, o desenvolvimento dessas ações não é uma tarefa fácil. Selecionamos a fala de uma professora-PDE contanto sobre suas impressões a esse respeito:

[...] percebeu-se que não é impossível e nem tão difícil implementar a Lei 10.639/03. Quanto a falta de material, a realização do grupo de estudos mostrou que quando os professores se propõe a estudar, discutir, trocar e construir juntos materiais didáticos este discurso cai por terra. Sabemos que nem todos estão dispostos a pesquisar, estudar, buscar conhecer ou aprofundar de fato, os conteúdos

específicos de sua disciplina. [...] Como os professores não são obrigados a participarem, houve desistências (PDE/UTFPR, 2007, p. 17).

Nesse trabalho, a professora-PDE formou um grupo de estudos interdisciplinar e ao final concluiu que o grande problema na efetivação da lei está na disponibilidade docente para a aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com a professora-PDE. Desculpas como falta de material ou a falta de formação podem ser superadas quando há interesse em conhecimento e compromisso político com a docência.

Nessa perspectiva, encontramos uma produção PDE realizada com professores de uma escola a partir de questionário aplicado, o qual confirmou que 29% dos docentes não tinham conhecimento das leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 (PDE/UFPR, 2009). Portanto, a falta de conhecimento pôde ser usada como forma de driblar a efetivação da lei.

No entanto, em outro trabalho a professora-PDE realizou entrevistas e encontrou o seguinte argumento contrário a Lei:

Uma das professoras de português, [...] focou a questão de que a etnia negra não é tão forte em nossa região, e que não se deve trabalhar apenas ela em detrimento de outras. Para esta professora em nossa escola existem poucos alunos negros o que justificaria não trabalhar e a Lei, e sim com outras etnias, além de enfatizar a inexistência do preconceito racial (PDE/UEPG, 2009, p. 6).

Assim, muitos docentes, para não trabalhar a questão étnico-racial usam o argumento de que as “outras” etnias também devem ser trabalhadas, de modo a desviar o foco e relativizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Além disso, um discurso genérico também se dirige para relativizar o cumprimento das leis nas escolas. Tal fato pôde ser constatado por um professor-PDE quando analisou o Projeto Político Pedagógico da escola, o qual foi reestruturado após a edição da lei. No documento, afirmava que os estudos das culturas africana, afro-brasileira e indígena estavam inseridos em todas as disciplinas, algo que não se traduziu quando o docente partiu para análise dos Planos de Trabalho Docente. Ressaltou, ainda, que isso provocou discussões acaloradas na escola, pois alguns professores afirmaram não haver necessidade e espaço nos seus conteúdos para trabalhar o tema da diversidade étnico-racial (PDE/UNIOESTE, 2010).

Por outro lado, encontramos um trabalho desenvolvido no PDE, no qual o professor-PDE se declara contrário às políticas afirmativas, como a lei n.º 10.639/03 e cotas raciais em universidades e concursos públicos (PDE/UEM, 2008).

Segundo o docente:

É necessário levar essa discussão para dentro da escola básica, porque acreditamos que temos que resgatar a historiografia isenta deste engajamento multiculturalista e multiétnico, visto que esse engajamento, patrocinado pelas Nações Unidas, visa resolver problemas raciais dos países europeus e dos Estados Unidos, países estes culturalmente e socialmente diferentes do Brasil. O Brasil como sabemos, é um país miscigenado, onde as relações raciais são analisadas na obra de Gilberto Freire ('Casa Grande e Senzala', 1933), denominando as de **Democracia Racial**, hoje tão combatida por algumas ongs do movimento negro e parte da academia. O Brasil nunca teve um racismo institucionalizado, como em alguns estados norte-americanos, onde o negro não podia circular num ônibus reservado para brancos, por exemplo (PDE/UEM, 2008, p. 2, grifo do autor).

Podemos perceber que o professor comunga da tese da existência de democracia racial no Brasil, ideia esta, defendida a partir de Gilberto Freyre. Portanto, o docente rebate o combate a esta tese, denominada pelos críticos de mito da democracia racial.⁸⁹

Além disso, o professor utiliza velhos argumentos que comparam o racismo no Brasil com os Estados Unidos; reproduz que a escravidão já era praticada por africanos, antes dos europeus. Cabe destacar também em sua fala a seguinte menção: "resgatar a historiografia isenta deste engajamento". Dela, se depreende que a palavra isenta é melhor entendida como contrária. Nesse sentido, situam-se autores⁹⁰ e veículos de comunicação contrários às políticas afirmativas de inclusão étnico-racial, os quais propagam que tais políticas acirrarão o ódio racial.

Cabe destacar que a pesquisa em tela foi realizada a partir de questionários aplicados aos alunos do Ensino Médio. Dentre as perguntas feitas a estes, estava a identificação étnico-racial dos alunos, sobre cotas raciais e motivos do preconceito (cor/raça ou condição econômica). Segundo o professor-PDE, o fato de grande parte dos alunos serem contrários às cotas raciais aponta para o desprezo dos jovens estudantes pela questão racial (PDE/UEM, 2008).

⁸⁹ Gilberto Freyre e a democracia racial foram abordados na seção 2.

⁹⁰ Dentre os autores podemos citar: Demétrio Magnoli, Ali Kamel, Leandro Narloch.

Prosegue ainda:

As brincadeiras, gozações e até xingamentos foram evidenciadas entre os colegas. Poderiam até ser evidenciados como preconceito ou discriminação para quem está 'de fora', porém, entre eles [alunos], é a forma de aproximação e de se construir amizades. Se nossos estudantes não veem uma sociedade dividida em cor/raça, qual a razão para os políticos terem a preocupação de construir uma sociedade legalmente dividida? (PDE/UEM, p. 24-25).

Nesse sentido, o professor relativiza certas situações, interpretando-as sob uma perspectiva muito pessoal, pois não problematiza os efeitos das brincadeiras e gozações, a partir do olhar de quem as sofrem ou vivencia. Quando o assunto é cotas raciais, os críticos apelam para inúmeros argumentos, sendo o principal a meritocracia, como também apresentou outro professor-PDE.

Por essa perspectiva, nota-se que:

Os opositores das cotas para negros nas universidades formulam profecias de que seriam nocivas para a excelência da formação acadêmica. Julgam tratar-se simplesmente de uma cópia de políticas adotadas, nos Estados Unidos, a partir dos anos 1960, sob pressão do movimento dos Direitos Civis. Entretanto, estes críticos parecem ignorar que estão reagindo com atitudes e questionamentos muito similares aos então expressos por estadunidenses e, como eles, baseando suas posições em opiniões, sem evidências concretas, dados de pesquisas que não as sustentem (SILVÉRIO, 2005, p. 148).

Adotando uma perspectiva oposta a este trabalho, outro professor decidiu estudar as políticas afirmativas como forma de desconstrução de resistências no espaço escolar, pois segundo ele:

Ao longo dos anos, fui percebendo grande resistência, tanto por parte dos professores como dos alunos, quando entrava em questões relacionadas às políticas afirmativas. Vários foram os argumentos usados pelos alunos como também por muitos professores como: 'no meu tempo não existia cotas e nem ENEM, também não existiam as bolsas de apoio aos alunos, que dirá sobre as cotas raciais'. A meritocracia era citada a todo instante como um grande argumento (PDE/UFPR, 2014, p. 2).

Neste caso, o professor procurou em sua proposta pedagógica desconstruir tais impressões com alunos do Ensino Médio. Além disso, o docente desenvolveu

seus estudos em parceria com a UFPR, a qual conta com ingresso de alunos por meio de cotas raciais desde 2005.⁹¹

Sobre a política de cotas, segundo Silvério (2005):

A educação superior que admite o ingresso diferenciado, incluindo reserva de vagas, para negros e outros marginalizados, engaja-se na luta por justiça social e racial, ao buscar corrigir e suprimir discriminações a que esses grupos têm sido submetidos. Isto não pode ser entendido como esmola ou favorecimento indevido, uma vez que os ingressantes terão comprovado competências mínimas para empreender estudos em nível superior. Caberá ao estabelecimento de ensino que os recebe fornecer todos os meios, apoio material, pedagógico e até mesmo afetivo para que cumpram com êxito o percurso acadêmico (SILVÉRIO, 2005, p. 150).

Com o tempo, as pesquisas sobre cotas raciais em universidades demonstraram resultados diferentes dos quais apontavam seus críticos.⁹² Além disso, a educação superior comprometida com uma sociedade melhor, precisa reconhecer a diversidade presente na sociedade e contribuir para a sua representação.

Outro aspecto abordado nas produções PDE foram as Equipes Multidisciplinares – ação implantada pela SEED-PR para auxiliar as escolas no cumprimento da legislação a partir do ano de 2010. Elas também se tornaram objetos de estudo e/ou público-alvo de produções PDE.⁹³

Num desses trabalhos, a professora-PDE pesquisou equipes de cinco escolas de determinado município, verificando nelas que o plano de ação não era construído coletivamente e sim restrito ao professor(a) pedagogo(a) ou alguns membros do grupo. Além disso, as questões culturais não eram estudadas ao longo do ano letivo, ficando restritas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra (PDE/UNICENTRO, 2012).

Desse modo, presume-se que a situação apresentada pela professora-PDE se repita em muitas escolas. No entanto, as Equipes Multidisciplinares ainda são a única forma de formação continuada ofertada aos profissionais da educação pública paranaense com foco na diversidade étnico-racial e, certamente como uma política de formação continuada encontra alguns problemas como levantamos na seção 4.

⁹¹ Sobre a política de cotas na UFPR consultar: <https://www.ufpr.br/portalfufpr/noticias/politica-de-cotas-da-ufpr-oportuniza-ingresso-de-diversos-grupos-no-ensino-superior/>

⁹² Para compreender mais sobre políticas afirmativas conferir: LOPES, 2006.

⁹³ Equipes Multidisciplinares foram mencionadas na seção 3.

Outro tema explorado nos trabalhos do PDE quando o público-alvo envolvido era professores da rede foi análise de livros didáticos. Em geral estes trabalhos se propuseram a verificar como a história e cultura afro-brasileira e africana se apresenta nos manuais. De acordo com a professora, percebeu-se que embora o tema esteja presente, muito ainda há de se fazer para potencializar o material, o professor e a escola para ampliar o mundo do aluno (PDE/UENP, 2009). Salientamos que o livro didático é uma ferramenta de apoio no trabalho pedagógico, não devendo o professor ficar apenas restrito a ele.⁹⁴

Para além do livro didático, uma professora-PDE, em sua intervenção pedagógica (PDE/UEPG, 2014), elaborou um catálogo de recursos disponíveis para auxiliar os docentes na implantação da lei na escola. Segundo ela:

Percebeu-se também que entre tais professores há a consciência da importância da implementação das leis sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana na escola, tendo em vista que, a diversidade se faz presente na sociedade brasileira, sendo assim, deve-se caminhar para a construção de uma educação multicultural. No entanto, também relataram a existência de resistência por parte de alguns representantes dos diferentes seguimentos da comunidade escolar em relação à temática (PDE/UEPG, 2014, p. 14).

Portanto, encontra-se uma certa resistência na comunidade escolar e, evidentemente, na sociedade, para a valorização da diversidade cultural, sendo necessário debates e sensibilização para romper esses obstáculos.

Outro aspecto recorrente nas produções PDE são as situações de racismo, preconceito e desconforto em discutir tais questões no cotidiano escolar. Nesse sentido, vale a pena citar o professor ao explicar o que o motivou para realizar a sua proposta pedagógica:

A motivação para este trabalho se deu em função de uma situação presenciada no cotidiano escolar. Ao abordar o tema em sala de aula, um dos alunos demonstrou-se inquieto, dando a impressão de que queria evitar o assunto. Quando falei da importância do questionamento da realidade social, do entendimento do assunto para assim, buscar alternativas com o intuito de melhorar a situação do negro, acabar com o preconceito elevar a auto-estima das pessoas que sofrem com isso, etc., o aluno disse '**Professor, não adianta nada, vai continuar do mesmo jeito**'. Isso soou como um grito de revolta sufocado, provindo da observação cotidiana das dificuldades

⁹⁴ Acerca de livros didáticos ver: BITTENCOURT, 2008; sobre a representação do negro no livro didático ver: SILVA, 2011.

enfrentadas, gerando a perda das esperanças; ou seja, o mundo, o seu mundo, não iria mudar somente pela demonstração indignada (PDE/UNIOESTE, 2008, p. 20, grifos nosso).

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001 p. 149) a educação passa pelo reconhecimento da problemática racial na sociedade e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos, contribuindo para elevar a autoestima e incentivando-os a construir novos projetos de vida.

Portanto, a educação para as relações étnico raciais deve considerar a valorização da própria identidade étnica e cultural de modo a contribuir para o fortalecimento da autoestima. Destaca-se que esse trabalho deve ser realizado desde as séries iniciais.

Desse modo, é necessário que se trabalhe a individualidade desses alunos, sujeitos históricos, destacando as suas ancestralidades. Nesse sentido, citamos outra produção PDE, no qual a professora solicitou aos alunos do 2º ano do Ensino Médio que pesquisassem a origem dos seus antepassados e:

O resultado demonstrou que a maioria dos alunos desconhecia a origem dos seus pais, no entanto em alguns casos foi enfatizado com certo orgulho que a origem provinha da Europa, tiveram também dois relatos que já se sentiram discriminados motivados pela cor, a qual ocorreu em ambiente escolar (PDE/UNICENTRO, 2013, p. 13).

Segundo relatou a professora-PDE, ao falar em descendência, percebe-se um certo orgulho quando os alunos falam de seus antepassados vieram da Europa, mas “quando chega a vez do aluno negro responder aluno (a) negro (a) não há o que dizer, via de regra responde que um avô era francês, alemão, inglês e a avó índia, morena de cor, ou ... brasileira” (PARANÁ, 2006, p. 23).

Em outro trabalho a professora-PDE juntamente com alunos do 3º ano do Ensino Médio, pediu para que estes realizassem com os demais alunos da escola a identificação do perfil étnico-racial, relatando que: “fizemos a pesquisa com os alunos que estudam no período matutino e em relação a essa pesquisa deu para notar que alguns alunos não aceitam sua cor, alguns negros não falaram que eram negros e sim pardos ou até brancos” (PDE/UENP, 2012, p. 11).

Nesse sentido, os defensores da democracia racial, olhando para dados similares aos apresentados pela professora-PDE, diriam que a culpa do racismo estaria nos negros que não aceitam sua cor. No entanto, tal interpretação é uma análise superficial. Na verdade, para compreendê-la, deve-se realizar uma análise mais aprofundada, envolvendo discussões sobre estética, identidade, representação social e que precisam ser problematizadas na escola. Fato que não é possível afirmar se ocorreu nessa produção PDE.⁹⁵

Para Felipe e Teruya (2015):

A aparência física, as condições psicológicas e a auto-representação constituem as narrativas sobre identidade e negritude que são referenciadas pela negação. A não-vivência da identidade negra dentro de um esquema valorativo auxilia o processo de segregação social, cultural histórico ao longo da vida desse sujeito, visto que as experiências vivenciadas por meio das representações sociais se dão ao longo da vida desde o nascimento, a infância, a juventude, a maturidade e a velhice (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 40).

O racismo também foi um aspecto abordado nas produções PDE. Num dos trabalhos, uma professora afirmou que:

Ao proceder a análise das respostas, impressiona o resultado apresentado: 30% dos alunos declararam-se abertamente racista. Assumiram tranquilamente seu preconceito, e não só contra o negro, mas contra outras etnias e minorias [...] após as discussões em grupo ou mesa redonda, que os alunos se assumiram racistas e preconceituosos o faziam reproduzindo comportamentos aprendidos no próprio lar ou nos grupos de que fazem parte (PDE/UDEL, 2009, p. 9-10).

Debater o racismo foi um ponto evidenciado por outra professora-PDE. Em seu trabalho se constatou que:

Nos relatos alguns alunos afirmaram que as pessoas antigas, como seus avós, eram 'mais' preconceituosas que as pessoas na atualidade. Para justificar seus argumentos contaram que seus avós, quando seus pais eram crianças, brigavam e não permitiam que brincassem com uma pessoa negra (PDE/UNIOESTE, 2010, p. 16).

⁹⁵ Sobre o tipo de racismo aplicado na sociedade brasileira ver: NOGUEIRA, 1985; DAMATTA, 1984.

Para Kabengele Munanga (2005), na luta contra o racismo não basta a escola usar como estratégia a lógica científica e nem a moral cristã, que afirma que todos são iguais perante Deus. Pois:

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? [...] Essa maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro (MUNANGA, 2005, p. 18).

Sabemos que discutir racismo é uma questão polêmica, pois muitas vezes a sociedade o nega, devido ao mito da democracia racial. Já na escola, muitos preferem fazer vistas grossas e não entrar na questão com receio de ter de enfrentar os desdobramentos políticos e legais que envolvem a questão – preferindo, assim, a inércia e a passividade diante da gravidade da situação. Entretanto, o combate ao racismo necessita num primeiro momento a convicção de sua existência e depois o conhecimento dos mecanismos pelos quais ele opera. Além disso, exige da escola organização e trabalho coletivo para que o combate seja efetivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo discutir a implantação da História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas paranaense, a partir das produções dos professores de História, desenvolvidas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), entre os anos de 2007 e 2016. Este programa é ofertado aos docentes da Rede Pública Estadual visando oferecer subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações que redimensione a prática pedagógica nas escolas (PARANÁ, 2007).

Como se sabe, a inclusão dessa temática nos currículos escolares brasileiros se deu por meio das leis n.º 10.639/03 e 11.645/08. Essas leis são frutos de reivindicações históricas e lutas do Movimento Negro, bem como de intelectuais comprometidos com a história brasileira (GOMES, 2017).

Nessa perspectiva, buscamos encontrar na historiografia sobre a população negra no Brasil e sobre a África subsídios que fundamentam a legislação federal de modo a perceber que a historiografia e as reivindicações estão circunscritas dentro de um mesmo processo.

Com relação a efetivação das leis no ambiente escolar, sabe-se que não basta os dispositivos legais apenas, ou seja, exige uma série de ações para consolidação destes junto aos profissionais da educação. Nesse sentido, buscam-se os instrumentos como a formação de professores (inicial e continuada), a publicação e distribuição de materiais didáticos, o apoio técnico dos gestores, das secretarias de educação, entre outros.

Tendo em vista esses pressupostos, fomos analisar as ações promovidas pela SEED-PR, as quais objetivavam a efetivação da legislação no Estado do Paraná. Foi nesse aspecto que optamos por situar o PDE como foco central desta investigação.

O PDE se configura numa proposta de formação continuada para os professores efetivos do magistério estadual. Vale ressaltar que formação continuada é interpretada muitas vezes como uma forma de atualização docente. No entanto, ela é algo que vai muito além disso, pois a formação docente comprometida é um processo constante e ininterrupto, o qual está relacionado a predisposições de formandos, formadores e a instituições as quais os docentes trabalham. Por isso, buscamos conceituar a formação continuada de professores e suas dimensões.

Desse modo, buscamos averiguar em que medida os professores de História no PDE procuraram implantar os diplomas legais mencionados. Para tanto optamos pelos trabalhos dos professores de História, pois o programa sempre contemplou em uma de suas linhas de estudos tal temática. Além disso, estabelecemos como recorte temporal, o período compreendido entre os anos de 2007 e 2016, pois após esse período embora o programa exista, ele já não apresenta as mesmas características de quando foi elaborado.

Ao longo do trabalho, procuramos ressaltar o caráter inovador do PDE, proporcionado pelo diálogo entre docentes de diferentes esferas, além de afastamento remunerado para os estudos - aspectos tão importantes para a formação continuada de professores e que vem sendo descaracterizado pelo governo estadual, de modo que o programa vem perdendo suas características positivas nessa “reformulação”.

Sabemos que no programa havia problemas eventuais, decorrentes dos critérios no processo de seleção. No entanto, a reformulação realizada em 2018 não a soluciona; pelo contrário, dificulta ainda mais a formação continuada dos professores da Rede Estadual.

Com relação ao aspecto pedagógico do programa, voltado ao ensino de História, analisamos também os dispositivos legais e as Diretrizes Curriculares Estaduais. Este documento, construído coletivamente pelos professores paranaenses, serviu de referência para os docentes formularem suas propostas pedagógicas dentro do PDE.

Outra importante marca do programa foi a valorização do professor paranaense como autor de materiais didáticos, os quais foram construídos publicamente em parceria com as IES. Em respeito ao caráter público, tais materiais foram disponibilizados para que outros docentes fizessem uso dos mesmos. Desse modo, a pesquisa visa contribuir para que os docentes saibam como o PDE abordou a história africana e afro-brasileira e possam conhecer e empregar as estratégias e temas abordados nas referidas produções.

Em relação aos resultados, a pesquisa demonstrou que há uma grande preocupação entre os docentes em abordar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, pois encontramos um número significativo de trabalhos desenvolvidos pelos professores-PDE – pouco mais de 20% deles dentro do nosso tema de análise, que em números totais correspondem a 303 trabalhos.

A pesquisa, também demonstrou que esses trabalhos tiveram um crescimento nos primeiros anos para em seguida apresentar uma queda gradual. Foi possível perceber que os números de trabalhos também variaram conforme o número de vagas ofertadas pelo programa. Além disso, constatou-se que todas as Instituições de Ensino Superior parceiras do programa apresentaram trabalhos com a temática objeto de nossa pesquisa.

Para melhor analisarmos a grande quantidade de produções encontradas, construímos categorias analíticas, as quais distribuimos em quatro eixos temáticos: *Escravidão e Resistência Escrava, População Negra no Pós-abolição e África*; de trabalhos que problematizaram as *Relações Étnico-raciais na escola*, geralmente aplicados com docentes das próprias instituições, visando discutir a legislação e subsidiá-los como também abordar o racismo e preconceito nesse ambiente.

Desse modo, estabelecido os critérios, podemos avaliar os trabalhos, verificando os temas comumente abordados pelos professores e em que medida eles dialogaram com a historiografia. Como resultado, os trabalhos em grande parte tiveram um diálogo propositivo com a recente historiografia da escravidão e da história da população negra no Brasil. Nesse aspecto, percebe-se a importância da parceria entre os professores da Educação Básica e os docentes das IES, contribuindo com suporte pedagógico e aproximando-os do ambiente de pesquisas acadêmicas.

No entanto, também encontramos relatos de professores que encontraram dificuldades em abordar a História africana e afro-brasileira; inclusive um trabalho em que o professor é explicitamente contra a legislação federal e a políticas afirmativas.

Além disso, há diversos relatos de situações de racismo e preconceito na sociedade e no ambiente escolar. Como se sabe, a escola faz parte da sociedade e nela também estão presentes os problemas sociais. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de pesquisas que problematizem as relações étnico-raciais na escola, pois o combate ao racismo passa pela desconstrução da visão de mundo que povoa o imaginário social.

Esperamos que as ideias aqui apresentadas e discutidas sirvam de suporte aos docentes que se interessam em conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana e tenham no PDE mais materiais para compor seu repertório didático bem como para elaborar seu planejamento durante o ano letivo. Concluímos essa dissertação reafirmando que o grande responsável pela efetivação da legislação é o professor que, comprometido com seus alunos, busca os recursos para melhor ensiná-los.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, pp. 5-20, 2008.

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo vida e obra de Manoel Bonfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.

_____. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. In PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: CEAO; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **O PDE no Paraná – Implicações no Trabalho Docente**. 2015. 238 f. (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

ALVORADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago. 2010.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e Paz. Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

BARBUJANI, G. **A invenção das raças**. São Paulo: Contexto, 2007.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: _____; CAIMI, Flávia Eloisa (Orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática**. Passo Fundo: UFP, 2002. p. 99-109.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

BITHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e par o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____, Portaria interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº605, de 20 de maio de 2008. Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília 2008.

_____. **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**. Brasília: MEC/SECAD/ SEPPIR, 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de. Resistência Escrava no Brasil, Raízes e Roteiros de algumas Discussões Recentes. In: X Congresso da ALADAA (Associação Latino-Americana de Estudos da África e Ásia), 2001, Rio de Janeiro. **Anais** do X Congresso da Associação Latino-Americana de Estudos da África e Ásia. Rio de Janeiro: Educam - Editora da Universidade Cândido Mendes, 2001. v. 1. p. 73-81.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula.** São Paulo: Hedra Educação, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAULHOU, Sidney, **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** 6. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 37-58.

DAMATTA, Roberto. **Digressão: a fabula das três raças ou problema do racismo à brasileira.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

DIAS, Sueli de Fátima *et. al.* Livro Didático Público de História do Estado do Paraná: Relações entre ensino, pesquisa e formação de professores. **História & Ensino,** Londrina, v.24, n. 2, p.363-380, jul./dez. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **A insurgência de ébano: a história da Frente Negra Brasileira.** Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.

_____. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais.** Londrina, v.10, n.1, p. 25-40, jan-jun. 2005b.

_____. **A nova abolição.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90** (UFRGS. Impresso), v.30, p.215-250, 2009.

_____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo.** Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v.12, p. 113-136, 2007.

_____. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: **Rev. Bras. Educação.** [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.517-534.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1-22.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa. Processo identitário na educação escolar e as narrativas sobre a negritude brasileira. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.17, p. 121-139, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERRETI, Danilo José Zioni. A publicação de “A cabana do Pai Tomás”. O “momento europeu” da edição Rey e Belhatte (1853). **Varia História**. Belo Horizonte, vol. 33, n. 61, jan/abr 2017, p. 189-223.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Vida Social no Brasil nos meados do século XIX**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.53-75.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Flavio dos Santos. **Experiências Atlânticas**. Ensaios e pesquisas sobre a escravidão e o pós-emancipação no. Brasil. Universidade de Passo Fundo, 2003.

_____. **Zumbi dos Palmares. História, símbolos e memória social**. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

_____. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Flavio dos Santos. Quilombos/Remanescentes de quilombos. In: _____; SCWARCZ, Lilian Moritz (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 367-376.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 87-111.

_____. **O Movimento Negro e educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.15, p. 134-158, set./dez. 2000.

_____. Pensar a educação no Brasil, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandre Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.p. 93-144.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

GRIMBERG, Keila. **O Fiador dos Brasileiros**: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebolças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes sociais, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HAMA, B; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO,2010. p. 23-36.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. História da África no Brasil. **Cerrados** (UNB, Impresso), Brasília, v.19, p. 231-242, 2010.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

IBGE. Censo de 2010. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/estatísticas/sociais/habitacao/922-censo-demografico-2010.html?=&t=0-que-e> >. Acesso em 10/10/19.

IMBERÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMELI, Mara Regina M. **PCNs e Temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas: Alínea, 2007

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, v.16. p. 25-38,1998.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida: historiografia africana feita por africanos. **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazes, 1995, p. 21-29.

LOPES, Cristina. **Cotas Raciais: Por que sim?**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania, 2006

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 1988.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. 2. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2010.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Uma conversa com professores de história sobre as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: _____; _____; DANTAS, Carolina Vianna (Orgs.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 115-137.

MEDEIROS, Maria Alice de Aguiar. **O elogio da dominação**. Relendo Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

MENDONÇA, Marina Gusmão de. **Histórias da África**. São Paulo: LCTE, 2008.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MORAES, Denise Rosana da Silva; GOMES, Iara de Oliveira. TERUYA, Teresa Kazuko. Formação continuada de professores e professoras: o PDE/PR. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 43, p.183-201, set. 2011.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. Identidade e cidadania: o Teatro Experimental do Negro. **Revista Dionysos**, Especial: Teatro Experimental do Negro, Organização: Ricardo Gaspar Muller. Rio de Janeiro: FUNDACEN, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Álvaro P. Qual a condição social do negro depois do fim da escravidão? _ o pós-abolição e o ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida (org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.11-26.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África em perspectiva: caminhos e descaminhos da historiografia africana e africanista. **Revista Multipla** (UPIS), Brasília, v.9, n.16, p. 9-40, 2004.

_____. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos** (UCAM), v.28, p. 187-219, 2006.

_____. **Reflexos da África**: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. PUC Goiás: Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. **Clóvis Moura: trajetória intelectual, práxis e resistência negra**. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2016.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PALERMO, Luís Claudio. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. **Dimensões**, v.39, jul.-dez. 2017.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº. 4 de 2 de agosto de 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Instrução nº. 17 de 20 de dezembro de 2006.

_____. **História e cultura afro-brasileira e africana**: educando para a relações étnico-raciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED, 2006.

_____. **Documento Síntese PDE**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED, 2007.

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

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Instrução nº. 10 de 23 de setembro de 2010.

_____. Lei Complementar nº. 130/2010, de 14 de Julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. **Diário Oficial nº. 8262**. Curitiba, PR, 20 de jul. de 2010.

_____. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED: Curitiba, 2016.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008

PEREIRA, Amilcar A. Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

_____. **“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Negritude, mestiçagem e lusitanismo e o Brasil positivo de Gilberto Freyre. In: AUT, Gunter; SCHÜLER, Luis Fernando (Orgs.). **Intérpretes do Brasil**. Porto Alegre: Artes de Ofícios, 2004. p.177-191.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2013.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Brandura da escravidão brasileira: mito ou realidade. **Revista de História (USP)**, São Paulo, v. 103, n.103, p. 373-386, 1975.

_____. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia Brasileira em perspectiva**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 103-117.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 9 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

REIS, João José. Notas sobre a escravidão na África pré-colonial. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v.14, p.5-21, 1987

_____; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência escrava no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Revoltas escravas. In: SCWARCZ, Lilian Moritz; GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 392-402.

RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira. Da conquista europeia à descolonização. In: _____; VISENTINI, Paulo Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danielevicz. **História da África e dos africanos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 56-98.

RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v.5, n.8, p. 170-198, 2004.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROCHA, Rita de Cássia Galdin; SOUZA, Silvia Cristina Martins de. Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia *et al.* (Orgs.). **Temas e questões: para o ensino de História do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008. p. 87-111.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROZA. Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RUSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba: UFPR, 2015.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: ANAIS DO 3º ENCONTRO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA. 1999. Curitiba: Aos quatros ventos, 1999. p.434-451.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995b.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03**. (Dissertação). Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: _____ (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Dos males da dádiva: sobre as ambigüidades no processo da Abolição brasileira. In: CUNHA, Olívia M. G da; GOMES, Flávio dos Santos. **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Elanir Pessoa Gomes. **O africanismo em Batuque de Bruno de Menezes**. Belém, PA: Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, 1984.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandre Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.p. 11-37.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires; DUARTE, Angelina. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.16, n.3 p. 114-138, jul./set., 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 141- 163.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, no Brasil Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TARDIF, Marice. **Os saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, Miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, v.8, p. 7-22, 1999.

_____. História cultural e historiografia brasileira. **História: Questões e Debates**, v. 5, p. 217-238, 2009.

VISENTINI, Paulo Fagundes. As independências, o neocolonialismo e a Guerra Fria. In: _____; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danielevicz. **História da África e dos africanos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 99-129.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. **EccoS – Rev, Cient.**, São Paulo, v.11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.

ZAMPARONI, Valmir. Estudos africanos no Brasil: veredas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.04, n.05, p. 105-124, 1995.

_____. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v.59, n.2, p. 46-49, 2007.

ANEXO

Turma PDE	IES	Título da produção PDE
2007	UNIOESTE	Racismo e desigualdades sociais na política do branqueamento da população e a Lei Federal 10639/03.
2007	UTFPR	Educando para a diversidade: o negro no imaginário social e o ensino de História.
2007	UEPG	A presença africana no cotidiano paranaense: sociedade e economia
2007	UNIOESTE	Raça e racismo na sala de aula: notas sobre o debate do “racismo a brasileira” (dos anos 1930 aos nossos dias)
2007	UEPG	Você acredita que existem raças humanas?
2007	UEPG	Escravidão e criminalidade nos Campos Gerais no Século XIX
2007	UNICENTRO	História da África na educação brasileira
2007	UNICENTRO	Racismo em sala de aula: mudanças, permanências e resistências
2007	UFPR	O processo de abolição da escravidão e o abuso de poder no incidente “Córmodor”
2007	UEM	Entre a luz e a sombra: a questão afro-brasileira e a Lei 10.639/2003
2007	UEPG	A discriminação racial no Brasil, da sociedade ao chão da escola: possibilidades e dificuldades para descortinar a diversidade, superar conflitos, viver a alteridade
2007	UEL	A ciência e o preconceito na formação do brasileiro.
2007	UNICENTRO	Indivíduos esquecidos: um debate sobre a condição do negro
2007	UEPG	Ser brasileiro é ter samba no pé?
2007	UTFPR	Lei 10.639/03 para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana: mais uma “para inglês ver”?
2007	UFPR	O legado religioso dos afrodescendentes
2007	UNICENTRO	O Silêncio na Historiografia: Gênero e Etnia
2008	UEM	Nação miscigenada ou nação multiétnica. Qual você quer para o Brasil?
2008	UFPR	Os desafios do ensino da História e Cultura africana
2008	UFPR	Lei 10.639/03: diminuindo a distância entre o prescrito legal e o vivido real
2008	UFPR	Cultura e Africanidade: subsídios para trabalhar a Lei 10639 em sala de aula - relato de uma experiência.
2008	UENP	Lei 10.639: possibilidades de abordagens e diálogos
2008	UENP	A Questão Racial na Escola

2008	UNIOESTE	A ausência do negro no discurso da colonização de Toledo
2008	UNICENTRO	As comunidades quilombolas em Guarapuava e a luta pela posse
2008	UFPR	A lei 10639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica
2008	UEL	Concepções sobre preconceito e discriminação e a contribuição do negro na construção da história de Londrina
2008	UEPG	Uma vivência da cultura africana e afro-brasileira na escola
2008	UEM	Cosmologia do Candomblé
2008	UFPR	A lei 10639 e o combate ao racismo no espaço escolar: a trajetória do negro na história do Brasil
2008	UFPR	Fala e imagem: a lembrança de alunos afrodescendentes sobre a representação social do negro no livro didático
2008	UFPR	Relações Étnico-Raciais na Escola
2008	UEM	Cuxe: o resgate histórico de um antigo reino Núbio
2008	UFPR	Máscaras africanas, colonialismo e estereótipos: relações interculturais em movimento
2008	UFPR	Quilombos no Brasil: uma abordagem histórica possível na perspectiva da Lei 10.639/03.
2008	UNICENTRO	O legado quilombola de Palmas e sala de aula: uma proposta de intervenção pedagógica
2009	UNIOESTE	Teatro na sala de aula: a Princesa Isabel no banco dos réus
2009	UEPG	O resgate da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar
2009	UNICENTRO	A capoeira como forma de intervenção social e resistência cultural
2009	UNESPAR	A experiência escrava no Brasil: um diálogo com a obra de E.P. Thompson
2009	UEM	Cultura Afro-brasileira, educação patrimonial e ensino de história: estudo de caso da comunidade remanescente quilombola Manoel Ciriaco dos Santos
2009	UFPR	Aplicabilidade da Lei 10.639/03 na prática docente
2009	UNIOESTE	Diversidade cultural: a questão das diferenças no cotidiano escolar
2009	UENP	Afro-Paraná: Cultura Africana e Racismo
2009	UNICENTRO	Imprensa negra: mecanismos de comunicação e resistência cultural
2009	UEM	História e cultura: um destaque à culinária afro-brasileira
2009	UEM	A cultura africana no pensamento social brasileiro-1890/1950
2009	UNESPAR	Natureza e religiosidade no contexto das culturas negras e sua apreensão nos meios escolares
2009	UNIOESTE	A Família Escrava um tema para o ensino de História

2009	UEL	Proposta pedagógica para a utilização de filmes com temática racista contra o negro em sala de aula
2009	UEL	A música a serviço da história
2009	UNICENTRO	Estudos étnico-raciais através de filmes
2009	UEL	O estudo dos impérios africanos de Gana e Mali
2009	UNIOESTE	Análise de relatos de mulheres afro-brasileiras de uma comunidade escolar estadual, CASCAVEL - PR
2009	UNIOESTE	Religiosidade Afro-brasileira em Cascavel PR
2009	UENP	A discriminação racial na escola
2009	UNIOESTE	África do Sul: do Apartheid à Visibilidade da Copa do Mundo de 2010
2009	UFPR	Comunidade Quilombola
2009	UNIOESTE	O uso de fontes literárias: possibilidades para o ensino da história afro-brasileira
2009	UEPG	Danças tribais de um dos países africanos que contribuíram para a diversidade cultural
2009	UEM	Uma proposta de atlas de história da ÁFRICA
2009	UENP	Analisando o preconceito na escola: o professor de História e a formação crítica do aluno.
2009	UENP	Músicas e imagens: uma proposta para o ensino da história afro-brasileira
2009	UEM	A instituição escravista na África até o século XVIII
2009	UENP	O Negro, o processo de formação da cultura brasileira e o ensino da História
2009	UNESPAR	Ensino de história e cultura afro-brasileira na 8ª série do ensino fundamental: uma abordagem teórico-prática e interdisciplinar
2009	UNICENTRO	A dança como manifestação cultural do Quilombo Paiol de Telha
2009	UEL	A vida dos afro-brasileiros: uma história que deve ser contada
2009	UTFPR	Origem das desigualdades no pensamento de Rousseau e o povo negro em Curitiba: Notas sobre a Mídia Impressa entre 2005 e 2010
2009	UFPR	Abordagem do conceito substantivo da abolição da escravidão no Brasil, a partir do uso de fontes históricas: um trabalho com fontes escritas
2009	UNIOESTE	Uma reflexão sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula e a Lei 10639/03
2009	UEM	Os Afrodescendentes em Cianorte. Uma Proposta de Resgate Histórico.
2009	UNIOESTE	Cultura, política e identidades nos países lusófonos: Angola, um estudo de caso
2009	UENP	A importância da conscientização étnico-racial para os afrodescendentes
2009	UEPG	A Lei 10.639/03 e as dificuldades para implementação na região dos CAMPOS GERAIS
2009	UNICENTRO	As Diferentes Crenças do Povo Brasileiro.

2009	UNIOESTE	Remanescentes de QUILOMBO no PARANÁ: Comunidade de Apepu, São Miguel do Iguaçu
2009	UTFPR	A invisibilidade da cultura negra em Curitiba
2009	UNIOESTE	Conhecendo o Quilombo Manoel Ciríaco dos Santos
2009	UEPG	Imagens e representações das mulheres na comunidade sutil
2009	UNIOESTE	Narrativas Visuais da Diferença: Possibilidade no Ensino de História Afrobrasileira através de Fontes visuais
2009	UNESPAR	Experiências da escravidão e formação de comunidades quilombolas no Paraná.
2009	UFPR	A Lei 10.639/03 E o Mito da Democracia Racial nas escolas Públicas do Estado do Paraná
2009	UNIOESTE	Práticas culturais e ensino de história afro-brasileira: uma proposta pedagógica a partir da capoeira
2009	UNICENTRO	Conhecimento da História E Cultura Afro-Brasileiras.
2009	UNIOESTE	Negros em terra de branco: ensino de história e a escravidão negra no Paraná
2009	UEL	Outras memórias e outras histórias dos negros no Brasil
2009	UNICENTRO	A presença afrodescendente no município de Coronel Vivida: a escassez de uma história
2009	UFPR	Quilombolas do Vale do Ribeira na história e cultura afro-brasileira: uma prática no ensino de história na educação básica
2009	UNIOESTE	Análise da presença de Afro-brasileiros na História de Cascavel
2009	UFPR	Sincretismo cultural e racial na obra os pastores da noite
2009	UNICENTRO	A HISTÓRIA DO TRABALHO DO NEGRO NO PARANÁ: construindo saberes a partir da análise do "Catálogo Referentes aos Africanos e Afrodescendentes Livres e Escravos 1853 a 1888
2009	UNICENTRO	As práticas tradicionais religiosas da Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão: Estudo de caso sobre a prática da recomenda das almas.
2009	UENP	Os manuais didáticos e a construção do conhecimento histórico: a história afro brasileira nos livros didáticos de história.
2009	UNICENTRO	A memória das comunidades quilombolas do Paraná na escola: Um estudo da Comunidade Quilombola João Surá do Município de Adrianópolis
2009	UFPR	Negro Que Te Quero Negro
2010	UNESPAR	Educação para as relações étnicos raciais no contexto Dos discursos anti-racistas: limites e impasses dos Movimentos sociais negros no Brasil
2010	UNIOESTE	O uso do lúdico no ensino da História Afro-Brasileira
2010	UEL	Revista Raça Brasil, charges e Mauricio Pestana: afrobrasileiros/as na ótica do cartunista

2010	UEM	A cana-de-açúcar na História do Brasil
2010	UFPR	Ações afirmativas na educação: A Implementação de Cotas Raciais no Vestibular da UFPR
2010	UENP	Preconceito racial no cotidiano escolar
2010	UNIOESTE	Preconceito e discriminação racial no Brasil contemporâneo
2010	UNIOESTE	O Ensino de História: Educação para as Relações Etnicorraciais
2010	UEL	Uma experiência com a aprendizagem significativa na desnaturalização do preconceito racial na escola
2010	UNESPAR	A manifestação cultural da capoeira no município de São Jorge do Patrocínio: elementos para o ensino da cultura afro-brasileira
2010	UFPR	História e poesia afro-brasileira: reterritorialização do/a negro/a no espaço escolar
2010	UNESPAR	A Formação das Teorias Raciais no Brasil
2010	UFPR	Negro, o Cidadão Brasileiro!
2010	UNESPAR	O Negro no Paraná e a formação da comunidade quilombola Santa Cruz de Ponta Grossa
2010	UEL	Imagens do racismo afrodescendente representado nas charges do cartunista Maurício Pestana nas décadas de 1980 e 1990
2010	UNESPAR	Parque Memorial Quilombo dos Palmares e o Patrimônio Histórico Cultural no Ensino de História
2010	UNICENTRO	A contribuição dos afrodescendentes em Guarapuava
2010	UNIOESTE	Um novo olhar para a diversidade étnico racial pela ótica midiática
2010	UNESPAR	Trabalho, História e Cultura alimentar: o caso do quilombola de Guaíra-PR
2010	UEL	Políticas Públicas de Construção da Cidadania dos (as) Afro-brasileiros (as) e o Estatuto da Igualdade Racial, no Ensino de História
2010	UFPR	A construção dos ritmos e sons que compõe a nacionalidade brasileira: uma proposta de trabalho por meio das multimídias
2010	UEM	Arte e Resistência: a inserção do Rap como recurso metodológico no Ensino de História
2010	UNESPAR	Valorizando, reconhecendo e trabalhando a diversidade cultural da escola por meio do cinema
2010	UNIOESTE	Identidade de Gênero e cor no mundo do trabalho
2010	UEL	A cultura do afrodescendente e sua trajetória de vida: compartilhar as diferenças na comunidade escolar pelas entrevistas
2010	UNICENTRO	O cinema e o estudo de História da África: representações do genocídio em Ruanda em 1994 a partir do filme Hotel Ruanda, de Terry George
2010	UEM	A máscara e suas faces
2010	UNESPAR	A Realidade Concreta dos Escravos no Contexto das Lutas para a Emancipação no século XIX

2010	UENP	Produção de Histórias em Quadrinhos sobre a formação étnica na região do Estado do Paraná
2010	UNESPAR	O Quilombo dos Palmares: Organização e Economia
2010	UNESPAR	O fim do tráfico de escravos africanos e a crise do sistema escravista brasileiro (1850-1888)
2010	UNIOESTE	Discriminação étnico-racial e social dentro da escola: Como superá-la?
2010	UNESPAR	O Negro no Pós-Abolição (1879 – 1930)
2010	UNIOESTE	O negro e sua presença no cancionero popular sul brasileiro
2010	UNESPAR	Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental: História, Cultura e Cidadania através do Hip-Hop
2010	UENP	Lei 10.639/03: reflexão e combate à discriminação racial nas escolas
2010	UEL	Lembranças de Capoeiras em Apucarana- PR
2010	UEL	Preconceito racial e discriminação a partir do preconceito racial e discriminação a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Jaguapitã-Pr)
2010	UNICENTRO	A inserção da cultura afro-brasileira da comunidade Paiol de Telha no cotidiano escolar
2010	UENP	A luta contra o preconceito racial no contexto escolar por meio da música brasileira
2010	UNICENTRO	O Livro Didático e a Ausência do Negro
2010	UNESPAR	A busca da autoestima de negros e afro descendentes na escola
2010	UENP	O Negro hoje: desigualdades e novas formas de resistências
2010	UNICENTRO	Racismo e Preconceito Etnicorraciais no ambiente escolar
2010	UEL	Antes e depois da lei 10.639/2003: exploração de imagens afro-brasileiros em documentários no Ensino de História é possível?
2010	UEM	Tecidos Africanos: histórias estampadas
2010	UNICENTRO	O discurso do negro por meio da Formação Docente
2010	UENP	A valorização da Cultura Afro-brasileira: a capoeira e seus movimentos
2010	UNESPAR	Cidadania Negra: vencendo estigmas em Alto Piquiri
2010	UEL	Entendo a escravidão para desconstruir preconceitos: uma análise do filme “Amistad” em sala de aula
2010	UNESPAR	Lei 10639/03 desafio para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas
2010	UEL	Como trabalhar a questão das diferenças a partir das ideias prévias dos alunos
2010	UEL	Quinze anos de História: mudanças e permanências em Raça Brasil
2010	UEPG	A Presença do Negro na Historiografia do Tropeirismo
2010	UENP	Um olhar sobre a cultura afro-brasileira: uma análise na Educação básica

2010	UEL	Lembranças dos professores afro-descendentes de Apucarana: cotidiano escolar
2010	UENP	A ascensão da mulher negra no mercado de trabalho no século XX
2010	UEM	Questões étnicas e culturais – a afro-dança no ritmo do conhecimento: um destaque a congada
2010	UNESPAR	A capoeira como prática de Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana: sua aplicação com alunos de 9ºAno do Colégio Estadual 29 de Abril – EFM. Guaratuba, Paraná
2010	UNIOESTE	A Internet e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Disciplina de História
2010	UNESPAR	A Formação da Comunidade Quilombola no Estado do Paraná: experiências do quilombo Sutil
2010	UNESPAR	Movimento Abolicionista: a formação da consciência coletiva
2010	UNIOESTE	HIP HOP: Cultura e Identidade Afro-Brasileira na Escola
2010	UNESPAR	Ensino de História, História da África, Cultura Afro-Brasileira, Afrodescendentes “Um Novo Olhar”
2010	UEL	O cinema como fonte de pesquisa para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma abordagem sobre as representações do negro produzidas pelo cinema
2010	UTFPR	Congada da Lapa e possibilidades de consciência negra
2010	UNIOESTE	Bullying-Discriminação Social e Racial na Escola
2012	UNIOESTE	Religiosidade Afro-Brasileira
2012	UNIOESTE	História e Representação dos Afrodescendentes: Cidadania Negada
2012	UFPR	Aqui também é meu lugar
2012	UEM	Representação do Tráfico de Escravos no Livro Didático e Literatura Africana
2012	UNESPAR	O samba enquanto manifestação da cultura afro-brasileira e sua utilização como símbolo da cultura nacional durante o Estado Novo (1937-1945)
2012	UEPG	Da invisibilidade à subrepresentação: a exclusão do negro(a) na educação, no livro didático e na mídia, e a sua luta pela inclusão na sociedade brasileira
2012	UEM	Rompendo o silêncio e a invisibilidade sobre a questão racial na sala de aula.
2012	UEPG	A imagem como instrumento de aprendizagem da Cultura Afro-brasileira e Africana.
2012	UEPG	Discriminação e o preconceito racial no âmbito escolar: reconhecimento e possibilidades de superação
2012	UEPG	A representação social do Negro no livro didático de História

2012	UNICENTRO	Preconceito na escola: O Brasil dos oprimidos e dos marginalizados
2012	UEM	História através da arte: o simbolismo e especificidades das máscaras africanas
2012	UFPR	O samba revelando questões sociais das populações negras no Brasil: a questão racial em discussão; na escola
2012	UEM	As técnicas africanas na formação da economia colonial brasileira
2012	UFPR	A Capoeira com Arte: um recorte metodológico que permite relacionar contextos históricos reveladores da questão racial brasileira
2012	UNESPAR	Negra Brasileira e Música Popular Brasileira: A violência cantada e a perpetuação da injustiça
2012	UFPR	Diálogos escolares para identificar e desarticular os discursos de preconceito racial
2012	UNICENTRO	A imagem como fonte histórica na sala de aula: a representação do escravo de ganho na obra de Debret
2012	UEPG	A História nas Relações Etnorraciais e sua Historicidade: Conhecer para Compreender
2012	UNIOESTE	Lei: 10.639/2003 e a resistência na escola
2012	UNIOESTE	Encontros para enfrentamento a discriminação racial na escola.
2012	UENP	Uma Reflexão Sobre as Religiões Afrobrasileira e Sua Abordagem nos Livros Didáticos de História
2012	UENP	As relações da escravidão do Atlântico Sul e a construção da cultura brasileira: o caso linguagem
2012	UEL	A cultura negra no ambiente escolar
2012	UNESPAR	Análise dos anúncios do Jornal Dezenove Dezembro (1854-1888) sobre a escravidão no Paraná.
2012	UEPG	Valorização da Diversidade e da Cultura Afro-Brasileiras na Escola
2012	UNICENTRO	A poesia como documento no Ensino de História
2012	UNIOESTE	Repensando a história do negro no Brasil: uma maneira de rever mitos e reforçar a identidade
2012	UFPR	A influência da dança na cultura afro na História: a capoeira
2012	UEL	Representações do negro na sociedade brasileira: desafios e perspectivas de abordagem sobre preconceito no ambiente escolar
2012	UNIOESTE	Racismo nas séries finais do Ensino Fundamental em perspectiva
2012	UENP	A Representação do Negro Entre Alunos em Barra do Jacaré/PR
2012	UNIOESTE	Um olhar sobre a diversidade cultural e religiosa do município de Dois Vizinhos
2012	UNICENTRO	O vídeo documentário "O Povo Brasileiro", da obra de Darcy Ribeiro, como recurso didático-pedagógico

		para o Ensino de História da África e dos afrodescendentes no Brasil: matriz afro e brasil crioulo.
2012	UNICENTRO	As equipes multidisciplinares e a Lei 10.639/03: limites e possibilidades.
2013	UFPR	A abordagem positiva na valorização da identidade dos alunos e alunas negros e negras: uma reflexão junto aos professores da EJA no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Netto – Colombo
2013	UEL	Jogos e brincadeiras na formação das culturas africana e afro-brasileira: integração e valorização da história
2013	UNICENTRO	A imagem como fonte histórica no estudo da sociedade escravocrata brasileira no final do século XIX. A construção de saberes através da pesquisa
2013	UNICENTRO	O uso das tecnologias no ensino da história: escravidão e liberdade no território paranaense
2013	UNIOESTE	Movimento Negro e práticas antirracistas: propostas, implementação pedagógica e cotidiano escolar
2013	UNICENTRO	A participação dos escravos nas atividades econômicas no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX
2013	UEM	A Escravidão no Brasil: Período Colonial - Nos Livros Didáticos de História de 7º Ano
2013	UNIOESTE	Preconceito e bullying na contemporaneidade
2013	UNESPAR	O Sentido Social das Máscaras Africanas e o Seu Uso Como Objeto Pedagógico em sala de Aula.
2013	UEM	As músicas de Martinho da Vila (1972 a 1994) e o ensino de história e cultura afro-brasileira
2013	UEPG	A Escravidão teve fim? Uma transposição de conceitos – da Escravidão Negra no Brasil à Exploração do Trabalho na Atualidade
2013	UEL	O processo de apropriação da Democracia Racial durante a ditadura militar
2013	UEL	O Movimento Negro no Período de Ditadura Militar e a Música no Brasil
2013	UEL	Religião afro-brasileira no palco da ditadura: uma análise da peça Sortilégio, de Abdias Nascimento (1979)
2013	UEM	Congadas, congados, congos- uma proposta interdisciplinar para o ensino médio a partir dos escritos de Luís da Câmara Cascudo.
2013	UNICENTRO	As relações étnico-raciais no contexto escolar
2013	UNICENTRO	O Preconceito Racial no Ambiente Escolar
2013	UEPG	Saberes e Práticas na Abordagem Docente sobre a Africanidade Paranaense
2013	UNIOESTE	A Preservação das Identidades afrodescendentes de Cruzeiro do Iguaçu: um olhar histórico sobre a Comunidade Rural de Linha Marioti

2013	UEPG	Danças: uma maneira de aprender sobre Cultura Afro-brasileira
2013	UNICENTRO	A Imagem do Negro no Âmbito Escolar
2013	UEPG	Patrimônio Imaterial: A Arte e Manha da Capoeira e sua Aplicabilidade no Contexto Escolar
2013	UEPG	Preconceito Racial: o Negro no Espaço Escolar
2013	UENP	História afro-brasileira e “memórias históricas”: estudo sobre as datas comemorativas de 13 de maio e 20 de novembro
2013	UNICENTRO	Repensando o ensino de História da Cultura Afro-brasileira a partir das músicas de capoeira
2013	UNIOESTE	A mulher negra na obra Casa-grande e Senzala de Gilberto Freyre e as relações cotidianas e de poder: experiência pedagógica com alunos da Formação Docente em Santo Antonio do Sudoeste, Paraná
2013	UNESPAR	Sabores africanos no Brasil: a presença da culinária africana na dieta alimentar dos brasileiros
2013	UNESPAR	Cultura Africana e Afro-brasileira: respeito ou discriminação no âmbito escolar?
2013	UEL	Valorização da identidade negra na escola através do filme “Vista Minha Pele”
2013	UENP	A Construção da Identidade e Cidadania dos Afrodescendentes no Espaço Escolar
2013	UFPR	O Teatro Como Estratégia de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Médio
2013	UEM	A História da África na sala de aula
2013	UENP	Representação da população afro-brasileira e indígena nos livros didáticos de História
2013	UNICENTRO	Relações Culturais: Sociedade Afro Brasileira e sua Identidade
2013	UNESPAR	Possibilidades pedagógicas dialógicas nas práticas de ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
2013	UEL	Cozinha Nobre: a feijoada “Africana” no Brasil
2013	UTFPR	A comunidade afrodescendente quilombola do Feixo no município da Lapa-PR, e a inclusão oficial da lei 10.639/2003 nos currículos escolares
2013	UNESPAR	A experiência dos negros no Brasil: novos enfoques para uma nova história.
2013	UFPR	Diversidade étnica racial: limites e possibilidades de implementação das leis 10639/03 e 11645/08
2013	UNESPAR	A religiosidade Afro-descendente em sala de aula
2013	UNESPAR	O desenvolvimento Histórico-cultural do município de Paranaipoema (1964-2013). A contribuição da população africana no processo de formação da cidade.
2013	UEL	Uma análise crítica do negro nos livros didáticos e a discriminação racial no interior da escola.
2014	UNIOESTE	Segregação ou oportunidade: um debate sobre a diversidade étnico

2014	UEPG	Comunidades Quilombolas: espaços de resistência e preservação cultural
2014	UFPR	Os livros didáticos de História e os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira após a Lei 10.639/2003: o caso do Projeto Araribá
2014	UEPG	A música como fonte de pesquisa para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil
2014	UNIOESTE	Candomblé e Umbanda: mitos e verdades
2014	UFPR	As políticas de inclusão racial no Brasil e o programa de cotas raciais na Universidade Federal do Paraná: subsídios para a formação docente
2014	UEL	Preconceito Racial no Âmbito Escolar
2014	UNIOESTE	Construindo um novo imaginário sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental
2014	UNIOESTE	O ensino de História e os Livros Didáticos: abordagens, limites e possibilidades
2014	UNIOESTE	Diversidade Étnica-racial: conhecer e respeitar.
2014	UEM	Escravidão, cotidiano e historiografia: O uso da fotografia enquanto fonte histórica para o ensino da história e cultura afro-brasileiras.
2014	UNIOESTE	Candomblé e Umbanda na escola: cultura, história e a origem das religiões de matriz africana
2014	UNESPAR	A História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula
2014	UFPR	Os Movimentos Sociais da População Negra em Curitiba e o Sistema de Cotas Raciais na UFPR
2014	UFPR	O abandono do negro paranaense e o incentivo ao imigrante europeu, de 1888 a 1891.
2014	UNESPAR	A Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino de História a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
2014	UEL	Mulheres negras e trabalho no século XXI
2014	UFPR	Comunidade Quilombola João Surá-Adrianópolis
2014	UEM	Discutindo o racismo nos anos finais do Ensino Fundamental
2014	UNIOESTE	Caminhos pedagógicos para o reconhecimento e valorização da identidade dos descendentes afro-brasileiros e africanos em sala de aula
2014	UNESPAR	Sociedade Brasileira e Afrodescendência: Uma Desconstrução da Discriminação e Preconceito Racial no Ambiente Escolar
2014	UNESPAR	O Movimento Negro no Brasil (1970-2010): Resistência e Conquistas
2014	UFPR	Ensino da História da Antiguidade Clássica: o Egito antigo - olhares por meio de trechos do filme "A Múmia"
2014	UEL	Trabalho Escravo no Brasil: Do período colonial aos dias atuais.

2014	UNESPAR	As Revoltas Populares na Primeira República (1889-1930): exclusão, cidadania e resistência
2014	UEL	Construção Social da questão afro-brasileira através de filmografia brasileira
2014	UEPG	Elaboração de um catálogo dos recursos em repositórios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana
2014	UFPR	O negro como figura afirmativa na sala de aula: desafios para a aplicação da lei 10.639/2003
2014	UFPR	Políticas públicas afirmativas de cotas raciais: a desconstrução das resistências no espaço escolar
2014	UFPR	Religiosidade e cultura no quilombo - Paraná
2014	UNESPAR	Valorização da religião afro-brasileira: diversidade, respeito e cidadania
2014	UNICENTRO	Políticas públicas educacionais para a população negra do Brasil: uma análise da implantação da Lei 10639/2003 e a regulamentação do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira
2014	UENP	Diversidade Cultural na sala de aula
2014	UNICENTRO	Diversidade Étnico-racial no currículo escolar do Ensino Fundamental
2014	UENP	Quilombos do Paraná: resquícios de um passado presente
2016	UEPG	Usando as tecnologias para trabalhar os conteúdos sobre preconceito racial
2016	UEL	Ensinando a História Afro-brasileira e africana para o e valorização da cultura: o uso de tecnologias no processo de ensino aprendizagem
2016	UNIOESTE	Retratos da escravidão: a imagem como construção no ensino-aprendizagem
2016	UNESPAR	Candomblé expressão da cultura e religiosidade do negro no Brasil
2016	UEM	O Brasil e suas/nossas africanidades
2016	UNIOESTE	A presença de confissões religiosas toleradas, mas não reconhecidas pela sociedade cascavelense: Umbanda e Candomblé
2016	UFPR	A presença do negro na formação de Curitiba: diálogos na comunidade escolar
2016	UEL	Manifestações Religiosas de Matriz Africana: Construção de Material de Ensino para abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira no ambiente escolar
2016	UNICENTRO	A Literatura - Negra - como visão: os escritos de Carolina Maria de Jesus como fontes para o ensino de História e da educação étnico-racial no Brasil
2016	UFPR	O reconhecimento e a valorização da cultura africana no Brasil

2016	UEL	Estética, Arte e Culinária: práticas pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
2016	UNESPAR	A criança escrava no Brasil escravista (1500-1888)
2016	UENP	Diversidade Cultural e Racial: da origem a criminalização do preconceito
2016	UFPR	História das Mulheres negras no Brasil: no enfrentamento da discriminação e violência
2016	UEL	O papel da Equipe Multidisciplinar na aplicação das leis sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação escolar
2016	UFPR	Engenheiros Rebouças e a temática do preconceito racial no Paraná
2016	UNICENTRO	Cultura religiosa afro-brasileira no município de Clevelândia - PR
2016	UEM	Religiosidade e Cultura Afro-Brasileira no Paraná: o olhar bibliográfico sobre o Povo Sutil (séc. XX)
2016	UENP	Ensino de História e Diversidade: uma proposta de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena
2016	UFPR	A Educação Histórica como possibilidade de trabalho sobre a lei 1039/03
2016	UENP	A Disseminação da Dança Afro no Contexto Escolar
2016	UEL	A Frente Negra Brasileira - 1931 a 1937
2016	UENP	A independência dos estados africanos no século XX em um blog: tecnologias educacionais e ensino de História Africana
2016	UEL	O uso do Facebook como recurso no ensino de História
2016	UNIOESTE	Quilombolas e Comunidades negras do Paraná
2016	UNESPAR	A Invisibilidade Afrodescendente e a Desconstrução da discriminação no Ensino de História da Educação Básica: Os 'Panos Adinkras' nas lentes contemporâneas
2016	UEL	Preconceito e discriminação em sala de aula: Conscientização e Valorização da Diversidade a partir do Ensino de História
2016	UFPR	A prática do preconceito racial na sociedade brasileira