

**AFROBRASILEIROS NO PÓS-ABOLIÇÃO NA VOZ DE
FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO NAS
UNIVERSIDADES DO NORTE PARANAENSE**

GLÁUCIA RUIVO MURINELLI*

Introdução

Em função, principalmente, da promulgação da Lei Federal 10.639/03 – alterada para a Lei Federal 11.645/08 – que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas brasileiras, os estudos e discussões sobre as temáticas que envolvem os africanos e seus descendentes se ampliaram nas instituições de formação de professores. As diferentes providências para o enfrentamento da Lei incluem desde a abordagem da História Africana e Afrobrasileira em diferentes disciplinas, até a criação de uma disciplina específica.

Neste contexto de (re)formulação dos currículos das instituições de ensino superior, objetivamos verificar a apropriação da Lei 11.645/08 nos cursos de formação de professores de História das instituições públicas do Norte do Estado do Paraná¹. A análise buscará refletir sobre o conhecimento histórico dos graduandos acerca da História Afrobrasileira dedicada aos afrodescendentes no período eminentemente posterior à Abolição da Escravidão. Para tanto, serão analisadas narrativas produzidas pelos próprios alunos dos cursos de licenciatura em História à luz dos recentes debates sobre o pós-abolição e das discussões, a partir de Jörn Rüsen, sobre as competências da narrativa histórica e da Didática da História.

Contudo, como o estudo ainda se encontra em fase de andamento, principalmente, no que concerne à coleta e análise dos dados, neste texto apresentaremos: a) Considerações gerais sobre o mesmo, versando sobre a sua justificativa, objetivos e fundamentação teórico-metodológica; b) Análises iniciais do conhecimento histórico dos futuros professores de História sobre a História Afrobrasileira dedicada ao período posterior à Abolição, referentes a estudo piloto.

¹ FAFIMAN – Fundação Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (Mandaguari), UEL – Universidade Estadual de Londrina (Londrina), UEM – Universidade Estadual de Maringá (Maringá), FAFIFA – Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (Paranaíba) e UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná (Jacarezinho).

Fundamentações do trabalho

Na década de 1980 com o advento da História Social, os estudos historiográficos se voltaram para pesquisas sobre os grupos até então “excluídos da história” como, o operariado, indígenas, mulheres, crianças e afrodescendentes.² Paralelamente, os movimentos sociais cobraram junto às autoridades maior participação nas decisões políticas, motivados pelo processo de redemocratização pelo qual passava o país. A Constituição de 1888³, por exemplo, garantiu proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, estendeu a noção de direito às práticas culturais, bem como concedeu direitos à terra aos afrodescendentes através da titulação de quilombos (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2010).

Na década de 1990, podemos dizer que as discussões por políticas de reparação feitas por grupos que foram oprimidos e derrotados em algum período da história, em condições contrárias às convenções universais de direitos humanos, cresceram muito e tomaram corpo quando o Estado, através de suas inúmeras agências, passou a intervir diretamente, propondo ações e políticas sobre a questão. Isto é, políticas públicas de ações afirmativas⁴. Concernente a população afrobrasileira podemos mencionar, entre outras, cotas nos concursos do funcionalismo público, verbas especiais para a pesquisa e saúde dos afrodescendentes, apoio do INCRA às comunidades quilombolas, cotas nas universidades públicas e políticas educacionais e culturais especiais implementadas pelo Ministério da Educação (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2010).

Um dos eixos importantes para concretização das ações afirmativas foi efetivado no ano de 2003 com a criação da Lei Federal 10.639 – alterada para a Lei Federal 11.645/08 – que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas brasileiras. Em 2004, em consequência da Lei

² Vários foram os projetos que se dedicaram a estudar o período pós-abolição no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Contudo, esses estudos se limitaram à discussão sobre o que fazer com o “povo brasileiro” e na famosa “questão social”. Cf. VAINFAS, 1999.

³ Anteriormente a Constituição de 1888, medidas iniciais do governo brasileiro podem ser mencionadas como a Lei Afonso Pena (Lei nº 139/51) que tornou o preconceito racial contravenção penal. Tal Lei foi ampliada em 1985 e passou a ser denominada de Lei Caó (Lei nº 7437), incluindo entre as contravenções penais, não apenas a discriminação baseada na cor/raça, mas no sexo ou estado civil.

⁴ Ações afirmativas podem ser entendidas como os esforços orientados e voluntários empreendidos pelo Governo Federal, Estados, pelos poderes locais, empregadores privados e escolas para combater discriminações e promover oportunidades iguais na educação e no mercado de trabalho para todos. Para mais: PEREIRA, 2008.

Federal, foram instituídas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”⁵. A importância de tais atos reside no fato de terem sido as primeiras orientações explícitas à dinâmica das relações étnicorraciais, assim como a primeira introdução específica da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos escolares dos sistemas de ensino público e privado de todo o país (MOORE, 2008).

Todavia, tendo em vista que a obrigatoriedade do tratamento das relações étnicorraciais nos ambientes escolares, bem como a introdução da História Africana e Afrobrasileira no currículo das mesmas é recente e, ainda, levando em consideração que por muito tempo a educação brasileira se configurou aos moldes eurocêntricos voltados aos seus valores políticos econômicos e sociais, algumas questões podem ser levantadas. Quais foram as medidas tomadas para que os professores que já estavam na sala de aula pudessem abordar de forma positiva as temáticas relacionadas a Lei com seus alunos? Quais as providências tomadas pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação dos futuros professores? Como estão os futuros professores sendo preparados para o tratamento das relações étnicorraciais e para o ensino de História Afrobrasileira e Africana nas escolas brasileiras?

No tocante a formação inicial, segundo Clea Ferreira e Nilce Silva (2007) em estudo de caso intitulado “Vozes da USP” realizado em 2006 que teve como objetivo oferecer subsídios à compreensão de alguns desafios que ainda se apresentam à temática da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo, apenas insipientes medidas foram implantadas para operacionalização da Lei⁶. Entretanto, de 2006 pra cá, tais afirmações continuam sendo válidas ou, melhor, teriam ocorrido modificações significativas no panorama evidenciado pelas autoras? Ademais, tais conclusões seriam semelhantes para o restante do país?

Procurando refletir sobre algumas das questões propostas acima, em nosso estudo pretendemos verificar, a partir da análise das narrativas dos graduandos, a

⁵ Na década de 1990 algumas questões pertinentes à diversidade étnico-racial começaram a ser abordadas no ensino brasileiro com a introdução do tema transversal – Pluralidade Cultural – nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Cf. ALEGRO; SILVA, 2010.

⁶ Ver também: FERREIRA; SILVA, 2008.

apropriação da Lei 11.645/08 nos cursos de formação de professores de História das instituições públicas do Norte do Estado do Paraná.

Nossa análise destacará dentro do conteúdo da História Afrobrasileira, o estudo sobre os egressos da escravidão no período imediatamente posterior à Abolição da Escravidão. Para tanto, buscaremos através das vozes de Hebe Mattos e Ana Lugão Rios trabalhar na perspectiva do que elas denominam como “significados da liberdade” ou “visões de liberdade”. Essas expressões dizem respeito às formas de integração da população africana e afrobrasileira à sociedade. Em outras palavras, diria respeito ao entendimento das maneiras pelas quais as atitudes dos ex-escravos e libertos moldaram o seu próprio viver em sociedade, no qual o enfoque recairia nos próprios “planos, ações e destinos” dos afrodescendentes na pós-emancipação (MATTOS; RIOS, 2004, 2005).

A proposição de tal análise do período posterior à Abolição se justifica em função das análises historiográficas referentes a este período serem recentes. Ou seja:

O debate de temas ligados ao mundo do afro-descendente no pós-abolição tem sido uma das lacunas da historiografia. Para o senso comum, a trajetória do negro no Brasil se confunde com a história do sistema escravista. Com o fim da escravidão fecham-se as cortinas do cenário historiográfico para os ex-escravos. [...] chegando a ponto de alguns desavisados pensarem que os negros abandonaram a condição de produtores de uma história específica. (DOMINGUES, 2004: 21)

Assim, acreditamos que saber acerca da reverberação dos novos estudos históricos que enfocam sobre uma leitura dos africanos e afrodescendentes como construtores de sua própria história nos cursos de formação inicial de professores, faz-se determinante para a construção de um novo olhar sobre a História Afrobrasileira e, conseqüentemente, sobre os afrobrasileiros. A partir do entendimento que são eles – os futuros professores – os maiores responsáveis para que esta nova leitura historiográfica se concretize nas escolas brasileiras.

O conhecimento histórico dos graduandos sobre a História Afrobrasileira será estudado por nós através da análise de narrativas produzidas pelos próprios alunos dos cursos de licenciatura em História mediante a aplicação de instrumento de análise. Como fonte teórico-metodológica para as análises das narrativas dos estudantes, vamos

explorar as fundamentações propostas na teoria da História de Jörn Rüsen⁷, considerada como uma teoria narrativista, “[...] uma vez que ela reconhece na idéia da narrativa o fundamento mais elementar da atividade dos historiadores” (ASSIS, 2004: 15).

Jörn Rüsen nasceu em 1938 em Diusburg, Alemanha. Na Universidade de Colônia estudou história, filosofia, germanística e pedagogia. Lecionou nas universidades de Braunschweig, Berlim, Bochum, Bielefeld e Witten-Herdecke. Desde os meados dos anos de 1960 vêm dedicando as suas atenções aos temas relacionados à História, as condições de suas produções e a sua repercussão no panorama geral da cultura, sendo possível identificar três linhas gerais que envolvem as suas reflexões sobre a História:

[...] a primeira conduz as investigações acerca da ciência da história e seus fundamentos na direção de uma teoria sistemática da história; a segunda se concentra nos processos históricos de formação da moderna ciência da história e, portanto, diz respeito à história da historiografia; e a terceira concerne à assimilação e apropriação do conhecimento histórico no contexto da vida social e contribui para fomentar e enriquecer uma didática da história. (ASSIS, 2004: 11)

Para Rüsen (2006), as questões concernentes ao Ensino de História devem ser pensadas no âmbito da disciplina da Didática da História. Não numa perspectiva pragmática e externa aos estudos históricos, mas de uma maneira reflexiva sobre a sociedade e no qual o conhecimento histórico possa desempenhar um papel analítico sobre a própria Ciência da História.⁸ Desta forma, segundo ele, a visão formalizada de que a Didática da História teria simplesmente a função de ensinar historiadores a se transformar em professores com a finalidade de fazer a mediação entre o saber acadêmico para o que deve ser ensinado nas escolas seria ultrapassada.

Assim, mediante tal mudança de perspectiva, a Didática da História seria uma disciplina específica dos cursos de formação de professores que se ocuparia do ensino e aprendizagem da História. Ela teria a missão de confrontar os problemas reais referentes

⁷ Aqui nos referimos à trilogia Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva que constam nas referências bibliográficas.

⁸ A Ciência da História é definida como a tradição intelectual que congrega a acumulação das convenções metódicas relacionada à prática dos historiadores profissionais. Já a Teoria da História, como um campo de reflexão que visa problematizar as condições e os meios pelos quais a Ciência da História é praticada, tal como Rüsen se propôs a em sua trilogia. Cf. ASSIS, 2004.

ao aprendizado e a educação histórica e, ainda, sobre a relação entre didática e pesquisa.

Acerca da Didática da História em seu país de origem, Rüsen (2006) ressalta que na Alemanha quatro itens podem ser destacados nas discussões que a envolvem. O primeiro diz respeito às metodologias de instrução em sala de aula. O segundo tange a análise da função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública. O terceiro concerne ao estabelecimento dos objetivos da educação histórica e análise dos resultados. Por fim, a última discussão diz respeito à reflexão acerca da natureza, função e importância da consciência histórica.

Segundo o teórico, o último item – reflexões sobre a consciência histórica – seria um dos mais importantes. Tal afirmação parte do entendimento que a “[...] consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, sendo que é através dela que se experencia o passado e o interpreta como história” (RÜSEN, 2006: 14).

Devido à importância da consciência histórica como uma categoria que envolve todas as formas de pensamento histórico ela seria o ponto de convergência entre a Teoria da História e a Didática da História, pois segundo o teórico “[...] tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica” (RÜSEN, 2007b: 93).

Tendo desta forma proposto o ambiente de convergência entre a Teoria da História e a Didática da História a partir das fundamentações sobre a consciência histórica, Rüsen (2007b) observa que a Formação Histórica⁹ seria o meio capaz de recepcionar, de lidar e de tornar utilizável o saber produzido pela pesquisa acadêmica. Essa formação não seria simplesmente a capacidade dos sujeitos de disporem de saberes, mas as formas de saber, dos princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação da vida prática. Neste sentido, seria uma questão dos sujeitos possuírem “competências cognitivas” na perspectiva temporal da vida prática e ainda, da relação que cada sujeito estabelece consigo mesmo e com o contexto comunicativo com os demais.

⁹ A Formação Histórica é entendida pelo autor como uma categoria da didática, na qual a formação articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos, às dimensões de uso prático. Cf. RÜSEN, 2007.

Essas competências, de acordo com Rüsen (2006), requerem aprendizado e podem ser adquiridas na interpretação das experiências do tempo, podendo ser utilizadas na medida em que sujeitos necessitem argumentar historicamente com o propósito de manejar os problemas da vida prática:

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente e sempre de novo (ou seja: produtivamente) na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. (RÜSEN, 2007b: 104)

Nesta perspectiva, o aprendizado histórico deve ser desenvolvido nos indivíduos através do desenvolvimento e aprendizado de competências que constituem a consciência histórica. Para tanto, o teórico pontua que as operações da consciência histórica devem ser distinguidas, ponderadas e ordenadas segundo qualidades diversas de aprendizado, sendo que nesse processo deve ser evidenciado as especificidades dos processos mentais da consciência histórica e os critérios que estabelecem e avaliam a importância desse significado.

As competências que constituem a consciência histórica e que podem ser diferenciadas e analisadas em relação aos diferentes níveis e dimensões do aprendizado histórico são classificadas como a “competência para a experiência histórica”, “competência para interpretação histórica” e “competência para a orientação histórica”.

A competência de experiência ocorre à medida que as pessoas usam as suas lembranças para interpretar as experiências do tempo. Esse processo não se caracteriza por um simples retorno ao passado com o propósito de rememorar-lo, mas significa a sua qualificação:

Esta competência supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente (RÜSEN, 2010: 59).

A competência de interpretação pode ser entendida como uma ampliação da competência de experiência, na medida em que supera a orientação temporal. A ela cabe

não só rememorar o passado, mas alongar a temporalidade mediante a criação de uma representação de continuidade que contemple o presente, passado e futuro:

Essa competência é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões no tempo. A temporalidade da vida humana funciona como um instrumento principal desta interpretação, desta tradução de experiências da realidade passada a uma compreensão do presente e a expectativas em relação ao futuro (RÜSEN, 2010: 60).

Já a competência de orientação não se pauta na aceitação ou rejeição consciente do passado, nem se prende unicamente a sua interpretação com a finalidade de efetivar práticas no presente e no futuro. Isto porque essa competência pergunta pelo significado da criação das representações de continuidade que sintetizam as diferentes temporalidades. Ou seja, ela responde às questões sobre o porquê utilizar uma narrativa histórica que tem por objetivo unir passado, presente e futuro. Neste sentido, a competência de orientação proporciona aos seres humanos a possibilidade da crítica em relação às transformações pessoais e sociais:

Essa competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico (RÜSEN, 2010: 60-1).

Tendo em vista as competências narrativas da consciência histórica que dão “sentido ao passado” mencionadas acima, o autor propõe uma teoria para o aprendizado histórico. Essa teoria combina os três elementos centrais da competência narrativa, com as quatro etapas do desenvolvimento da consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. Na tradicional, a vida prática é guiada predominantemente pela tradição. Nela, os modelos de vida e cultura do passado são aplicados em continuidade no presente, determinando as ações futuras. Já na exemplar, as experiências do passado são tomadas como exemplo que personificam regras gerais da mudança temporal e de conduta humana. Na crítica, ocorre a formulação de pontos de vistas históricos por negação como justificativas para as atitudes tomadas no tempo presente. Finalmente, na genética diferentes pontos de vista podem ser aceitos uma vez que se articulam com uma perspectiva mais ampla de mudança temporal e, neste viés, a vida social é vista com maior complexidade (RÜSEN, 1992, 2001).

A tipologia, segundo ele, poderia ser usada para a aprendizagem histórica, onde o desenvolvimento cognitivo dos alunos poderia ser explicado através do desenvolvimento da consciência histórica. O aprendizado seria conceituado através dos procedimentos mentais da consciência histórica e o mesmo concretizado quando os sujeitos conseguissem adquirir as competências de experiência, interpretação e orientação (RÜSEN, 1992, 2001).

Conforme mencionado anteriormente, em nosso trabalho levaremos em consideração as fundamentações de Jörn Rüsen sobre narrativa e Didática da História. A princípio, as competências narrativas da consciência histórica serão identificadas e analisadas de acordo com a tipologia, juntamente com uma análise voltada às fundamentações da nova historiografia dedicada a pós-emancipação. Acerca da Didática da História, *a priori* nos instiga a perspectiva do encontro entre a didática e a pesquisa.

Apontamentos iniciais sobre o conhecimento histórico dos futuros professores acerca dos afrobrasileiros no pós-abolição

Amostragem

A investigação piloto contou com a participação de 12 estudantes do curso de graduação em História na qual foram solicitadas três narrativas aos mesmos, conforme segue:

1. Imagine que você está participando de um evento internacional que está ocorrendo em seu campus universitário. Neste evento um estrangeiro pediu para que você contasse uma história sobre os africanos e afrobrasileiros no período posterior à Abolição da Escravidão no Brasil. O que você privilegiaria na história desses sujeitos no período imediatamente posterior à Abolição?
2. Se este mesmo estrangeiro, após você contar essa história, perguntasse a você sobre as suas fontes de informações, o que você responderia?
3. E, se ele lhe pedisse para contar sobre os afrobrasileiros na atualidade, o que você responderia?

Método para análise das narrativas

Para a análise das narrativas dos graduandos, temos tomado como norte as técnicas de análise textual qualitativa – também denominada de análise de conteúdo – principalmente, as contribuições advindas de Laurence Bardin (1977).

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que se aplica nos mais variados tipos de discursos. Sendo caracterizada como uma hermenêutica controlada que se baseia na dedução e, mais:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e calciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” [...]. Analisa mensagens por esta dupla leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião... Daí investir-se o instrumento técnico enquanto tal e adotá-lo como ídolo capaz de todas as magias [...] (BARDIN, 1997: 9).

Atualmente, a análise textual qualitativa e/ou de análise de conteúdo tem sido cada vez mais usada, seja partindo de textos já existentes, seja partindo da própria produção do material de análise. De acordo com a caracterização de Bardin (1977), podemos observar que o seu objetivo é aprofundar a compreensão dos fenômenos dos quais investiga.

Quando aos “instrumentos técnicos” da análise de conteúdo, Roche Morais (2003) os subdivide em quatro etapas: “desmontagem dos textos”, “estabelecimento de relações”, “captação do novo emergente” e “processo auto-organizador”. A desmontagem dos textos ou processo de desconstrução e unitarização do *corpus*, consiste na análise criteriosa das fontes a partir de uma fragmentação com o sentido de atingir as unidades que a constituem em busca de enunciados concernentes aos fenômenos estudados. O estabelecimento de relações ou categorização, diz respeito ao processo de construção de relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como essas unidades podem ser reunidas para a formação de conjuntos mais complexos denominados de categorias. A captação do novo emergente é a fase em que ocorre uma compreensão renovada do todo em virtude da intensa impregnação das fontes, mediante os processos anteriores. Já o processo auto-

organizado, consiste na organização de todas as fases anteriores na qual emergem novas compreensões (MORAES, 2003).

Assim, tal análise seria como um ciclo de operações que se iniciaria com a unitarização do *corpus* (conjunto de documentos), movendo-se para a categorização das unidades de análise e para a impregnação das mesmas para a construção de um metatexto. Finalmente, as novas compreensões seriam auto-organizadas para a emergência de novas compreensões.

Análise das informações

A análise encontrou, após a desconstrução das narrativas, no que se refere ao que os graduandos privilegiariam em suas histórias sobre os afrobrasileiros no período eminentemente posterior à Abolição da Escravidão, as seguintes categorias: *condição social* (91,5%) e *cultural* (8,5%).

Todavia, as narrativas concernentes a *condição social* sofreram nova categorização em conseqüências das diferentes temáticas que foram enfocadas pelos alunos. Neste caso, ao abordarem sobre a *condição social* mais de 50% dos alunos deram prioridade a uma história que enfocou as *adversidades* (marginalização, exclusão, preconceito, racismo, negação de direitos civis entre outras) e menos de 50% enfocaram em suas argumentações a *passividade* (submissão e coisificação) e a *resistência* (movimentos sociais, formação de quilombos e migração em busca de novas oportunidades), conforme segue:

Os escravos, apesar de libertos, passaram a viver a margem da sociedade. Não tinham estudos, não tinham terras e ficaram sem oportunidades. Não foram inseridos na sociedade e este é um problema que reflete hoje também. (Adversidades)

Para contar ou comentar a situação dos negros no pós-abolição eu ressaltaria: uma classe (no caso os escravos), no qual eram submetido às ordens do patrão ou coisificado, não seria reconhecido e teria problemas de exclusão e preconceito pós 1888 [...] (Passividade)

[...] daria espaço para considerar a organização dos negros em quilombos e a permanência de traços na sociedade brasileira a partir da abolição. (Resistência)

Já sobre a categoria *cultural*, não foram necessárias subdivisões uma vez que os graduandos usaram termos abrangentes como “costumes” e tradições”:

Contaria a minha história privilegiando, na história desses sujeitos, os costumes e tradições culturais que esses africanos trouxeram para o Brasil e o quanto isso foi importante para o meu país em relação ao aumento da diversidade e da riqueza cultural.

No que diz respeito às fontes, evidenciamos três categorias: *educacional* (Ensino Básico e Superior), *mídia* (Jornais, filmes, documentários e novelas) e *experiências vividas* (Cotidiano) as quais se encontram de forma mista na construção do conhecimento dos graduandos:

Jornais, filmes, aulas na faculdade, experiências vividas [...]
(*Educacional, mídia e experiências vividas*)

O que ouvi nas salas de aula. Alguns documentários na TV.
(*Educacional e mídia*)

Com relação ao conhecimento aprendido na escola, diria somente o básico [...] os negros foram libertos e viveram felizes para sempre. Com relação aos conhecimentos na faculdade, vemos que nem tudo foi tão bonito assim, pois após a abolição muitos dos ex-escravos ficaram sem lugar na sociedade, o que reflete problemas até os dias atuais.
(*Educacional*)

Quanto à história que os alunos contariam sobre a situação dos afrodescendentes na atualidade, todos enfatizaram a presença do preconceito na sociedade brasileira:

Atualmente no Brasil, os afro-descendentes são pré julgados antes mesmo de se saber seu potencial. Muitas vezes sua habilidade em algo permanece escondida por medo do julgamento. Se fala muito em combater o preconceito, mas contra isso ninguém tem atitude.

Finalmente, faz-se conveniente ressaltar que foi nesta última perspectiva de análise que foi possível evidenciar com mais exatidão algumas fundamentações de Rüsen (1992, 2001) sobre as competências narrativas da consciência histórica que, como abordado anteriormente, são caracterizadas pelo autor como “competência para a experiência histórica”, “competência para interpretação histórica” e “competência para a orientação histórica”. Assim, sobre tais competências, podemos dizer que todos os graduandos apresentaram competência para a experiência e interpretação histórica.

Porém, em casos raros foram encontradas narrativas com características que pudessem ser definidas como “competência para orientação histórica”. Isto é, a habilidade da interpretação do passado com o intuito de analisar a situação presente e determinar o curso de ação.

Resultados preliminares

A leitura indicou que:

- Todos demonstraram conhecimentos gerais sobre a Lei, ou seja, acerca de seu conteúdo e da obrigatoriedade do ensino e aprendizagem de temáticas relacionadas à História Africana e Afrobrasileira no ensino brasileiro;
- Ausência da leitura historiográfica atribuída à Gilberto Freyre (1933) que diz respeito ao mito da “democracia racial” uma vez que todos os graduandos apontaram constatar a discriminação étnico-racial e/ou preconceito na sociedade brasileira;
- Grande presença nas narrativas da leitura historiográfica atribuída a Florestan Fernandes (1964) que retrata a marginalização dos afrobrasileiros em virtude do preconceito à época e que por esse motivo contradiz acerca do mito da “democracia racial”. Por outro lado, a abordagem de Fernandes que enfatiza a passividade dos afrobrasileiros em meio ao preconceito na pós-emancipação está presente na grande maioria das narrativas;
- Presença das novas abordagens historiográficas que, mesmo em menor grau, apontam para uma leitura dos afrodescendentes como sujeitos históricos do período, pois os graduandos abordam em suas narrativas como estratégia de sobrevivência dos afrobrasileiros em meio ao contexto adverso da pós-emancipação, por exemplo, a migração;
- Relevância do meio educacional na construção do conhecimento histórico dos graduandos, na medida em que grande parte dos alunos atribuem ao Ensino Básico e/ou Superior uma de suas fontes para a construção deste conhecimento.

Considerações finais

Este texto objetivou apresentar análises iniciais de narrativas de futuros professores de História sobre a História Afrobrasileira. Nesta perspectiva, buscamos em nosso estudo piloto verificar quais os conhecimentos históricos que os graduandos possuem sobre os afrobrasileiros no período posterior à Abolição da Escravidão.

Essas primeiras investigações nos levam a constatar que a leitura historiográfica atribuída a Gilberto Freyre (1933) que diz respeito ao mito da “democracia racial” não está presente nas argumentações dos graduandos. Contra tal perspectiva de Freyre, encontramos a presença da leitura historiográfica atribuída a Florestan Fernandes (1964) – mesmo não tendo sido mencionado – que retrata a marginalização da população afrodescendente em virtude do preconceito à época.

Também verificamos que grande parte dos alunos ainda fundamentam as suas idéias sobre as experiências dos afrobrasileiros no pós-abolição na perspectiva da passividade – leitura também atribuída a Florestan Fernandes (1964). Tal proposição pode ser justificada uma vez que a minoria das narrativas apresentam uma visão dos afrodescendentes como sujeitos históricos do período.

Por outro lado, se encontramos em alguns textos a presença de fundamentações que vão contra a perspectiva da passividade, abordando sobre os planos, ações e destinos dos afrobrasileiros em meio à sociedade à época do término da Abolição e, refletirmos que grande parte dos alunos evidenciam o meio educacional como responsável pela construção de seus conhecimentos, não podemos deixar de evidenciar o seu mérito.

Assim, mesmo que de forma preliminar, este estudo piloto que contou com a participação de alunos que já cursaram disciplinas referente à temática africana, nos leva a acreditar que a (re)formulação dos currículos das universidades para o atendimento da Lei, está proporcionando à abrangência do conhecimento histórico dos graduandos no que tange à História Afrobrasileira voltada ao pós-emancipação. Todavia, o caminho ainda se mostra tortuoso e longo a partir do entendimento que as novas leituras historiográficas sobre afrobrasileiros como sujeitos históricos do período são, digamos, modestas.

Referências bibliográficas

ABREU; Martha; DANTAS, Carolina; MATTOS; Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, Londrina-PR, vol. 3, n. 5, jan-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> Acesso em: Agosto de 2010.

ALEGRO, Regina; SILVA, Lúcia Helena. Idéias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. In: **História e Perspectivas**, Uberlândia, nº 42, jan/jun, pp. 285-313, 2010.

ANDREWS, George. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: EDUSC, 1998.

ASSIS, Arthur. **O que fazem os historiadores quando fazem história?** A teoria da história de Jörn Rüsen e Do Império à República, de Sergio Buarque de Holanda (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, 2004.

BARDAN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPRIR, 2004.

CUNHA, Maria; GOMES, Flávio (Orgs). **Quase-cidadão: histórias antropológicas da pós-emancipação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1964.

FERREIRA, Cléa. Formação de Professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para a prática reflexiva. In: **Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: Agosto de 2010.

FERREIRA, Cléa; Silva Nilce. Formação inicial de professores com base na Lei 10639/03 na USP: demanda e resistência. In: **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 6, pp. 13-21, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Brasília: UnB, 1933.

MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. In: **Revista Topoi**, pp. 171-197, 2004.

_____. **Das cores do silêncio, significados da liberdade no sudeste escravista. Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. O reverso do projeto: a caipirização pós-escravidão. In: MATTOS, Hebe. **Ao sul da história: lavradores pobres na crise do trabalho escravo**. Rio de Janeiro: Editora FGV/Faperj, 2009, pp. 121-136.

MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Luena Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In: LECHINI, Gladys (Org.). In: **Los estudios afroamericanos y africanos en America Latina. Herencia, presencia y visiones del outro**. Cordoba: Ferreyra Editor, 2008, pp. 253-276.

ROQUE, Moraes. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 191-21, 2003.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Praxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, nº 2, pp. 7-16, 2006.

_____. Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relative a la conciencia moral. In: **Propuesta Educativa**, Buenos Aires: FLACSO, nº7, pp. 6-18, 1992.

_____. Jörn. **Razão Histórica: Os Fundamentos da Ciência da História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Jörn. **Reconstrução do Passado: Os Princípios da Pesquisa Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a.

_____. Jörn. **História viva: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus. In: **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 8, 1999, pp. 7-22.