



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GLÁUCIA RUIVO MURINELLI

**NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA
SOBRE OS AFROBRASILEIROS NO CONTEXTO DO PÓS-
ABOLIÇÃO:**

UM ESTUDO EM MEIO A LEI FEDERAL 10.639/03

GLÁUCIA RUIVO MURINELLI

**NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA
SOBRE OS AFROBRASILEIROS NO CONTEXTO DO PÓS-**

ABOLIÇÃO:

UM ESTUDO EM MEIO A LEI FEDERAL 10.639/03

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social – área de concentração em História e Ensino – da Universidade Estadual de Londrina em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Célia Alegro.

Londrina
2012

M977 Murinelli, Gláucia Ruivo.
Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03 / Gláucia Ruivo Murinelli. – Londrina, 2012.
174 f. : il.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2012.

Orientadora Profa. Dra. Regina Célia Alegro.

1. História – Abolição da escravidão. 2. História – Estudo e ensino. 3. Formação de professores. 4. Lei Federal 10.693/03. 5. Relações étnicas. 6. Relações raciais. I. Autor. II. Título.

CDD: 301.451

GLÁUCIA RUIVO MURINELLI

NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA
SOBRE OS AFROBRASILEIROS NO CONTEXTO DO PÓS-ABOLIÇÃO: um estudo em
meio a Lei Federal 10.639/03

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª REGINA CÉLIA ALEGRO
Orientadora

Prof. Dr. LUIS FERNANDO CERRI
Examinador

Prof^ª. Dr^ª LÚCIA HELENA OLIVEIRA SILVA
Examinadora

Aos amados pais Geraldo e Gracinda e aos preciosos irmãos Glauber e Juninho.

À amorosa vó Maria (in memoria) pelas muitas histórias e ao Fábio, primo carinhoso e atencioso que cresceu ouvindo as minhas histórias.

Ao querido Luis.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Tânia Brabo e Martha Reis e aos amigos João Alberto da Silva e Airton Lima pelas leituras e conselhos quando tudo ainda não passava de idéias dispersas em folhas de papel.

Aos professores Carlos Alberto Sampaio, Claudinei Mendes e Áureo Busetto pela atenção dedicada quando participei de suas aulas.

Aos professores Márcia Teté Ramos, Maria de Fátima Cunha, Ana Heloísa Molina, José Miguel Árias Neto e Paulo Alves pelos novos conhecimentos proporcionados em meio às disciplinas do curso de mestrado.

Aos funcionários da Secretaria de Graduação da História e Pós-Graduação do CCH e à coordenadora do programa de pós-graduação em História Social da UEL professora Sílvia Martins.

À professora Maria Paula Costa pela aplicação do instrumento de investigação em fase de pré-teste com alunos da graduação em História da UNICENTRO, campus de Guarapuava.

Aos professores Fábio Bertonha (UEM), Ana Lúcia Silva (FAFIMAN), Luciana Evangelista (UENP), Maurício Aquino (UENP), bem como às professoras Márcia, Fátima, Ana e ao professor Márcio Santana (UEL) por terem permitido o desenvolvimento da pesquisa de campo em suas aulas na graduação.

Aos velhos e novos amigos de jornada. Em especial, Filipi Germano, Leandro Guirro, Jeferson Rodrigo da Silva e Wilian Bonete.

Ao casal Lúcia e Luiz pela amizade, companheirismo e, principalmente, por terem tornado a minha estada em Londrina familiar.

À Natália Ferrer pelo profissionalismo e dedicação que ultrapassou o limite do esperado.

Ao professor Luis Fernando Cerri pela gentileza ímpar e contribuições precisas.

À professora Lúcia Helena Silva devo os ensinamentos e os conhecimentos pelos caminhos da História Afrobrasileira.

À professora Regina Célia Alegro pela orientação e, sobretudo, pela confiança que desopositou em mim e neste trabalho.

À CAPES pelo auxílio financeiro.

Agradeço, finalmente, à participação dos granduandos do último período dos cursos de História do ano de 2011 da FAFIMAN, UEL, UEM, UENP e UNICENTRO, sem os quais, este trabalho jamais teria sido finalizado.

Um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. (Joseph Kizerbo).

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central refletir – em tempos da Lei Federal 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em todas as instituições de ensino no país – sobre os sentidos e princípios orientadores presentes em narrativas históricas de futuros professores do norte paranaense sobre a História dos afrobrasileiros no contexto do pós-abolição. Para tanto, foram estabelecidos diálogos, principalmente, com a atual produção historiográfica delineada no campo da História Social dedicada ao estudo dos egressos da escravidão em meio à conquista da liberdade, bem como com as contribuições de Jörn Rüsen (2001; 2001b) acerca do conceito de narrativa consubstanciadas à luz da Teoria da História. A atual produção historiográfica dedicada à população negra no período pós-emancipação foi enfatizada por dialogar com o objetivo da legislação, ou seja, trazer à tona a historicidade da população afrobrasileira. A narrativa histórica, por sua vez, foi entendida como o modo pelo qual se manifestam as representações da humanidade no tempo e, além, a forma pela qual os homens interpretam de maneira significativa o tempo a fim de se orientar intencionalmente no mundo. A amostragem envolveu 141 produções narrativas de graduandos do último período das licenciaturas em História da FAFIMAN, UEL, UEM e UENP. Coletadas a partir de instrumento de investigação, essas produções passaram pelo crivo da técnica de análise textual qualitativa e/ou análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (1977). Os resultados da investigação apontaram, em suma, para a implementação das instruções da legislação nos espaços de ensino superior público do norte paranaense mediante a introdução de disciplinas específicas que versam sobre as africanidades. Assinalaram que 91% dos futuros professores aprovam a introdução do ensino e aprendizagem das africanidades nos espaços educacionais brasileiros. Também indicaram que os conteúdos históricos imersos nas narrativas históricas dos graduandos sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição se aproximam às contribuições de Florestan Fernandes (1972; 2008), fazendo com que o estudioso seja referenciado como o principal norteador desses futuros professores. O presente trabalho teve como intuito contribuir para a reflexão sobre a implementação e efetivação de políticas educacionais de ação afirmativa – representada pela Lei Federal 10.639/03 e seus desdobramentos – nas instituições de ensino perante a desconstrução e construção de sentidos sobre a História Afrobrasileira.

Palavras-chave: História e Ensino; História Afrobrasileira; Formação de Professores; Lei Federal 10.639/03; Educação das relações etnicorraciais.

ABSTRACT

This research's main objective is to reflect – in time of the Federal Law 10.603/03 which has introduced the mandatory teaching of African and Afro Brazilian History and Culture to the Brazilian educational system – about the orienting directions and principles present in historical narratives of future teachers from the north of Paraná regarding the History of Afro Brazilians in the post-abolitionist context. For this purpose, dialogs have been established, principally with the recent historiographical production which is outlined in the Social History field dedicated to the studies of the slavery egresses in a freedom conquering environment, and also with the contributions from Jörn Rusen (2001; 2001b) on the concept of narrative substantiated in the light of the History Theory. The recent historiographical production dedicated to the Black Population during the post-emancipation period was emphasized for being according to the legislation's objectives, which means, for bringing up the Afro Brazilian population's historicity. The historical narrative, on the other hand, was understood as a way through which the human kind manifests its representations in time and, besides, the way through which the men interpret significantly the time in order to orient themselves intentionally in the world. The sampling involved 141 narrative productions from History course undergraduates from FAFIMAN, UEL, UEM and UENP. Being collected through instruments of investigation, these productions have been examined through a complex quantitative textual analysis technique and/or content analysis, developed by Laurence Bardin (1977). In short, the investigation results pointed to the implementation of the legislation's instruction into the public higher education system in the north of Paraná by introducing specific subjects related to African's content. It is known that 91% of the future teachers approve the introduction of African content in the Brazilian educational system. Moreover, it is indicated that the historical content immersed in the undergraduates' historical narratives about the Afro Brazilian in the post-abolitionist context is similar to the contributions of Florestan Fernandes (1972; 2008), which makes him a referential for future teachers. The present report intended to contribute to the reflection about the implementation and effectiveness of the new affirmative educational policies – represented through the Law 10.603/03 and its developments – in the teaching institutions before the deconstruction and construction of directions about Afro Brazilian History.

Key Words: History and Teaching; Afro Brazilian History; Teacher Training; Federal Law 10.603/03; Ethnic-Racial Relations Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de respostas ao ICI (Dados Gerais).....	94
Gráfico 2 – Número de respostas ao ICI (Informações Específicas).....	94
Gráfico 3 – Dados relativos ao ano de nascimento dos graduandos.....	96
Gráfico 4 – Informações concernentes à formação no EF e EM.....	97
Gráfico 5 – Relação entre formação no EF e/ou EM e tempos da obrigatoriedade da Lei.....	97
Gráfico 6 – Dados referentes ao curso de disciplinas nas IES sobre a História da África e/ou Afrobrasileira.....	97
Gráfico 7 – Informações referentes à experiência em sala de aula.....	98
Gráfico 8 – Dados relativos a outra graduação.....	98
Gráfico 9 – Opinião dos futuros professores sobre o sancionamento da Lei 10.639/03.....	100
Gráfico 10 – Categorização das respostas.....	100
Gráfico 11 – Opinião dos futuros professores caso não existisse a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afrobrasileira no Brasil.....	104
Gráfico 12 – Categorização das respostas.....	104
Gráfico 13 – História <i>versus</i> diferentes etnias.....	105
Gráfico 14 – Ambientação das narrativas.....	109
Gráfico 15 – Categorização dos conhecimentos históricos presentes nas narrativas dos graduandos.....	110
Gráfico 16 – Índice de Indicações (referências bibliográficas).....	135
Gráfico 17 – Categorização das referências bibliográficas.....	135
Gráfico 18 – Grau de importância atribuído aos itens para a elaboração das narrativas.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas correlatas às africanidades.....	19
Quadro 2 – Formas geradoras de Consciência Histórica.....	89

Quadro 3 – Argumentações.....	100
Quadro 4 – Argumentações.....	103
Quadro 5 – Argumentações.....	105
Quadro 6 – Argumentações.....	109
Quadro 7 – Categorização das Argumentações.....	112
Quadro 8 – Argumentações.....	117
Quadro 9 – Argumentações.....	128
Quadro 10 – Argumentações.....	129
Quadro 11 – Conteúdos relacionados ao ensino básico (EF e/ou EM).....	131
Quadro 12 – Descrições.....	131
Quadro 13 – Descrições.....	131
Quadro 14 – Descrição.....	131
Quadro 15 – Descrição.....	132
Quadro 16 – Argumentações.....	133
Quadro 17 – Argumentações.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostragem por IES.....	93
Tabela 2 – Amostragem por IES (Q.6).....	108
Tabela 3 – Índice de respostas a todas as questões do ICI (IE).....	128

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Formação inicial de professores de História e as Instituições de Ensino Superior públicas do norte paranaense.....	17
1.2 História Afrobrasileira: o pós-abolição como problema histórico, Lei Federal 10.639/03 e as <i>DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i>	20
1.3 O estudo: apresentação dos caminhos percorridos.....	26
2. CAPÍTULO I – História Afrobrasileira e Ensino de História: narrativas sobre os afrobrasileiros em meio ao pós-abolição.....	28
2.1 Primeiras narrativas sobre a população africana e afrodescendente no Brasil	30
2.2 Mudanças em curso: alguns apontamentos a partir das contribuições de Freyre e Fernandes.....	41
2.3 Ensino de História e as africanidades entre os anos de 1980 e 1990: a conquista da Lei Federal 10.639/03.....	54
3. CAPÍTULO II – Narrativa Histórica: contextualização e fundamentações.....	64
3.1 Didática da História: contextualização da narrativa histórica e consciência histórica como fonte de investigação.....	66
3.2 Narrativa histórica: para além do seu retorno, para além de um artefato literário... a narrativa como fonte de sentido.....	73
3.3 Narrativa histórica como a “voz” da consciência histórica.....	80
4. CAPÍTULO III – Narrativas de futuros professores de História do norte paranaense sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: em busca de sentidos.....	91
4.1 Coleta das fontes.....	92
4.2 Tratamento das fontes: análise de conteúdo.....	95

4.3	Perfil dos futuros professores das IES públicas do norte paranaense.....	96
4.4	O que pensam os futuros professores de História sobre a Lei 10.639/03? Entre o currículo e a prática.....	99
4.5	Para além da escravidão: narrativas sobre a população afrodescendente no contexto do pós-abolição e alguns dos seus sentidos.....	108
4.5.1	Afrobrasileiros em meio à liberdade: entre os sentidos narrados e outras possibilidades.....	118
4.5.2	Narrativas sobre os afrodescendentes no pós-emancipação: contraponto.....	128
4.5.3	Narrativas e seus princípios orientadores: entre o relatado e constatado.....	134
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
6.	REFERÊNCIAS.....	145

APÊNDICES

APÊNDICE A	– Localização por regiões das IES públicas e privadas no Estado do Paraná que ofertam o curso de História.....	158
APÊNDICE B	– Instrumento de Investigação (ICI).....	160
APÊNDICE C	– Dados Gerais (ICI, DG).....	165
APÊNDICE D	– Levantamento dos dados: Q.6 (ICI, IE).....	168

ANEXOS

ANEXO A	– Ofício encaminhado à FAFIPA.....	169
ANEXO B	– Grades Curriculares das IES	170

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2003, uma antiga reivindicação dos movimentos negros¹ se concretizou com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas instituições de ensino² públicas e privadas de todo o país, a partir da promulgação da Lei Federal 10.639/03:

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira [...] (BRASIL, 2003).

Com a Lei – alterada para Lei 11.645/08³ – pela primeira vez na história do ensino de História, Arte e Literatura o conteúdo dedicado aos africanos e afrobrasileiros⁴ perpassaria – leia-se oficialmente – para além da passividade e da escravidão, na medida em que fora enfatizado o ensino e aprendizagem da “luta” do povo africano e de seus descendentes no Brasil e da “contribuição” da história e cultura dos mesmos, ao longo de toda a formação política, social e econômica da História nacional⁵.

É enfatizado, por conseguinte, que, se o primeiro grande passo tinha sido dado com a promulgação da Lei, no ano de 2004, a obrigatoriedade do ensino da História Afrobrasileira e da África tomou forma com a primeira orientação explícita, tanto ao ensino e aprendizagem dessas temáticas, como ao tratamento das relações etnicorraciais no país, com a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Em outras

¹ Para um panorama entre o movimento negro e a educação, consultar Gonçalves e Silva (2000) e Santos (2005).

² Conforme Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entende-se por “instituições de ensino” todos os níveis da educação brasileira. Ver: BRASIL (1996).

³ No ano de 2008, a Lei 10.639/03 foi atualizada com o decreto da Lei Federal 11.645 no qual as mesmas orientações às africanidades foram dadas ao tratamento das temáticas indígenas. Ver: BRASIL (2008).

⁴ Entende-se como afrobrasileiros e/ou afrodescendentes todas as pessoas que possuem em comum à ancestralidade africana.

⁵ Na década de 1990 algumas questões pertinentes à diversidade etnicorracial começaram a ser abordadas no ensino brasileiro com a introdução do tema transversal – Pluralidade Cultural – nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Consultar: BRASIL (1998a; 1998b). Para um balanço entre a LDB e os PCN’s, ver: Fonseca (2003).

palavras, se pelo conceito de “diretrizes” é subentendido nortes ou recomendações a serem seguidas, materializava-se com a instituição destas o caminho para o tratamento das relações etnicorraciais, bem como para o ensino e aprendizagem da História dos africanos e afrodescendentes no Brasil⁶.

Falar sobre a Lei e acerca das *DCN's*⁷ para a *Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é, ao mesmo tempo, abordar sobre a efetivação de políticas públicas de ação afirmativa que simbolizam a conquista de direitos de segmentos da população que durante algum ou vários períodos da história foram silenciados. Ou seja, as ações afirmativas:

[...] compõem o conjunto de políticas públicas ou privadas que com vistas a diminuir a desigualdade enfrentada por determinados grupos sociais que por serem historicamente discriminados se encontram em posição desvantajosa em relação à sociedade abrangente. São medidas que buscam aumentar o acesso desses grupos a oportunidades e serviços visando promover a igualdade e cidadania [...] (PEREIRA, 2008, p. 254).

Entendidas, então, como políticas públicas educacionais de ação afirmativa elas têm por finalidade a reparação, o reconhecimento e a valorização de grupos que foram subjugados através, entre outras medidas, da positivação da história e cultura destes povos⁸. No entanto, conforme ressaltado por Kabenguele Munanga (2005), a educação brasileira sempre se configurou aos moldes eurocêntricos, voltados aos seus valores culturais, sociais e políticos e, por esse motivo, muitos não receberam durante a sua formação básica ou profissional – inclusive a autora deste texto – o preparo necessário para lidar com o desafio da convivência com a diversidade e com as manifestações que são delas resultadas e, muito menos, com conteúdos concernentes à História Africana e Afrobrasileira. Neste sentido, quaisquer leis, emendas ou atos que pretendam incorporar novos conteúdos a conteúdos já consagrados, devem vir acompanhadas de dispositivos que possam disponibilizar e instrumentalizar essas novas informações.

É comum reconhecer que as instituições de ensino básico de todo o país carecem de meios que possam configurar uma educação ideal por inúmeros motivos. Diga-se de

⁶ As *DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* foram instituídas através da Resolução n.º 01/2004.

⁷ Apenas a título de esclarecimento, a partir deste momento usaremos a sigla *DCN's* como sinônima de *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

⁸ Entre outras políticas públicas de ação afirmativa, menciona-se cotas nos concursos do funcionalismo público e nas universidades públicas, verbas especiais para a pesquisa e saúde dos afrodescendentes e apoio do INCRA às comunidades quilombolas.

passagem, falta de recursos financeiros que geram estrutura física e pedagógica inadequada, equipe gestora e professores desestimulados, entre outros fatores. Porém, apesar das dificuldades, decorre dos próprios princípios constitucionais que a função da escola é trabalhar contra o racismo, o preconceito ou qualquer outra forma de discriminação, visando à formação de uma sociedade igualitária em condições de oportunidades e direitos (BRASIL, 1988). E, neste contexto, sabe-se o quanto é importante a ação do professor. Desta forma, a efetivação de políticas públicas educacionais de ação afirmativa que priorizam a população negra – como a Lei e as DCN’s – envolve, necessariamente, o tratamento das relações etnicorraciais e o ensino da História Africana e Afrobrasileira, tanto na formação inicial como na continuada dos professores.

Ressaltar a importância do papel do professor, principalmente no que compete à implementação de políticas públicas, não é novidade, como reafirmam Guiomar Mello e Teresa Rego (2002) em balanço sobre o assunto:

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Consequentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam a correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho na formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. (MELLO; REGO, 2002, p. 9).

A formação docente, desta forma, é entendida como o ponto nevrálgico para a implementação e efetivação das mudanças. (REGO; MELLO, 2002).

De acordo com o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei 10639/2003* – cujo objetivo é instruir as instituições de ensino de suas funções – é de responsabilidade do Governo Federal promover de forma colaborativa com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos a formação inicial e continuada de professores. Já quanto às instituições de ensino superior, compete a elas, principalmente, “incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação [...]”, assim como “desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes [...] (BRASIL, 2008b, p. 38)” que favoreçam a educação das relações etnicorraciais.

Desde o ano de 2003, algumas medidas foram tomadas pelos órgãos públicos e seus parceiros para a instrumentalização da Lei no tocante à formação continuada dos professores. Em contexto nacional, entre os anos de 2006 e 2007 o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), desenvolveu o “Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Educação-Africanidades-Brasil”. O público alvo do programa foram os profissionais da educação básica das redes públicas municipais e estaduais. Para o mesmo período, também pode ser abordada a parceria estabelecida entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial, MEC, Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e o *British Council* por ter desenvolvido o curso de formação continuada denominado “Gênero e Diversidade na Escola”. (FREITAS, 2011).

Entretanto, apesar das medidas para a capacitação dos professores em exercício terem sido e continuarem a ser realizadas a exemplo das arroladas, sabe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido⁹. Artêmio Ten Caten (2010, p. 235), por exemplo, problematiza a concretização das recomendações da legislação na educação básica. Em pesquisa que objetivou verificar quais as configurações que os conteúdos relacionados à História Africana e Afrobrasileira têm assumido na atualidade nas instituições de ensino que ofertam o ensino médio no estado do Paraná, o autor não só apontou para a presença de narrativas eurocêntricas e lacunas nos conteúdos dos livros didáticos por ele analisados, mas para a própria fragilidade dos professores em enfrentar o problema. Segundo Caten, “as entrevistas realizadas com os professores revelam que a Lei Federal tem possibilitado um debate mínimo em torno de sua implantação”, bem como “a fragilidade da formação acadêmica e continuada para cumprir satisfatoriamente as exigências” da legislação.

Já sobre os respaldos das instruções da Lei e das DCN’s no âmbito da formação inicial de professores, Clea Ferreira e Nilce Silva (2007) problematizam sobre as inconsistências,

⁹ Em 2007 o MEC em parceria com a UNESCO constatou através de avaliações a não universalização da Lei 10.639 e das DCN’s nos sistemas de ensino brasileiro. Em consequência, no ano seguinte ocorreu a realização do *Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)* com a finalidade de elaborar documento referência que serviria de base para a realização de um plano para a implementação da Lei e das Diretrizes. O documento referência foi submetido à consulta em encontros denominados de *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03*. Tais encontros ocorrem nas cinco regiões brasileiras, tendo sido sediados nas cidades de Belém/PA, Cuiabá/MT, Vitória/ES, Curitiba/PR, São Luís/MA e Aracajú/SE. O resultado consubstanciou-se no documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003* cujo principal objetivo, segundo o mesmo, é informar de maneira “ampla” e “clara” as atribuições de todos os níveis de ensino no que compete a implantação e recomendações das DCN’S. Ver: BRASIL (2008).

digamos, entre o currículo oficial e o real (FERREIRA, 2010)¹⁰. De acordo com as autoras, em estudo de caso intitulado “Vozes da USP” que teve como finalidade oferecer subsídios à compreensão da aplicação da Lei nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo mediante análise das “vozes dos alunos”, ainda há muito a ser feito para a efetivação da legislação nos espaços acadêmicos. Conclusão que proveio quando, em entrevista, 25% dos graduandos entrevistados alegaram desconhecer a Lei, 40% mencionaram conhecê-la, mas vagamente e por meio de jornais, revistas ou local de trabalho e, mais, dos 35% que declararam ter participado de discussões sobre a mesma, afirmaram que tal fato teria ocorrido fora do espaço acadêmico. Percebendo-se, assim, a suposta inaplicabilidade das instruções da legislação no espaço acadêmico, a partir das falas dos próprios graduandos.

É oportuno ressaltar que as providências tomadas pelos governos municipais, estaduais e federal e, ainda, os resultados das pesquisas realizadas no âmbito da formação inicial e continuada de professores aqui são levados em consideração para que novas indagações possam ser realizadas, dentre elas: Depois de quase dez anos da introdução da Lei e das DCN’s no país, quais os conhecimentos históricos sobre a História da população afrobrasileira os professores estariam privilegiando em suas narrativas? Ou de outro modo, quais os princípios orientadores que norteariam essas narrativas?

Diante de tais questionamentos, neste estudo buscamos refletir acerca dos sentidos que – em tempos da Lei – os professores de História remetem à História dos afrodescendentes no Brasil. Para tanto, foram feitas delimitações tanto no que se refere às fontes, quanto ao conteúdo referente à História dos afrobrasileiros a ser analisada, isto é, narrativas de futuros professores de História do norte paranaense sobre a história dos afrobrasileiros no contexto do pós-abolição.

1.1 Formação inicial de professores de História e as Instituições de Ensino Superior públicas do norte paranaense

Na impossibilidade de se analisar uma quantidade ampla de fontes referentes ao recorte temático delimitado, alguns fatores se apresentaram como determinantes.

¹⁰ Não existe um prazo para a implementação de conteúdos ou disciplinas nas instituições de ensino superior. Segundo consta na Resolução n.º 01/2004 o “[...] cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento”.

Primeiramente, para o estudo das narrativas que os professores de História apresentam sobre a população negra no contexto do pós-emancipação, a opção de análise recaiu sob a formação inicial a partir do entendimento da importância desta fase para a efetivação das políticas públicas educacionais:

É compreensível que a prioridade seja dada inicialmente aos profissionais que já estão atuando nas escolas. Mas, na medida em que não se procura fazer paralelamente à formação continuada a formação dos futuros professores [...] o que acontece é que se empurra o problema para adiante. O profissional é jogado no mercado, mas depois retorna – por meio da formação continuada – implicando gasto duplo para o governo [fundamentalmente] no caso de instituições públicas. (FERREIRA; SILVA, 2007, p. 11).

Quanto à delimitação das Instituições de Ensino Superior (IES) que iriam compor o estudo, a escolha incidu sob as universidades públicas localizadas na região norte do estado do Paraná por dois motivos interligados. A princípio, pela predominância do ensino público na região e, posteriormente, pela representatividade em caráter estadual do número de instituições públicas localizadas no norte paranaense. (APÊNDICE – A).

Ao longo do estado do Paraná existem doze IES públicas e nove IES privadas que ofertam o curso de História. Destas doze instituições públicas, cinco se localizam em cidades do norte do estado, sendo elas: Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN (Mandaguari), Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA (Paranavaí), Universidade Estadual de Londrina - UEL (Londrina), Universidade Estadual de Maringá – UEM (Maringá) e Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (Campus de Jacarezinho)¹¹. Em contrapartida, entre as nove instituições privadas apenas duas estão localizadas na região norte do estado, a saber: Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá (Maringá) e Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (Londrina)¹².

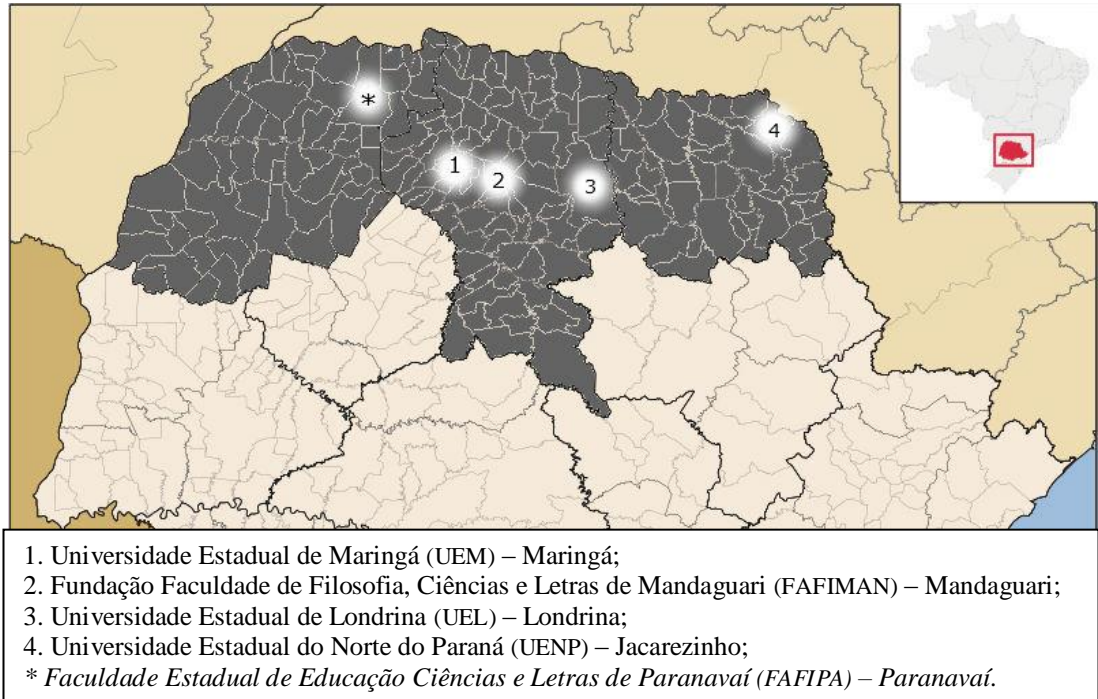
Portanto, mediante a constatação de que o ensino público superior na área de História é predominante na região por congregar cinco instituições públicas contra apenas duas instituições privadas. E, além, da verificação da representatividade do norte paranaense em âmbito estadual no que compete ao ensino público por localizar cinco das doze instituições públicas existentes, o universo empírico da pesquisa foi configurado, ou seja: formação inicial de professores de História a partir de amostragem coletada nas IES públicas do norte do

¹¹ Para maiores informações, consultar dados do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: set. 2011.

¹² A Universidade Norte do Paraná – UNOPAR oferta o curso de História na modalidade à distância (EaD).

estado do Paraná, sendo elas: FAFIMAN, UEL, UEM e UENP¹³. Conforme indicação da localização espacial:

Mapa 1 – Localização das IES públicas do norte paranaense



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, perante o entendimento que a ampliação e construção de novos conhecimentos históricos estão relacionados aos currículos acadêmicos – principalmente no que compete à temática de estudo delimitada – foram levantados dados referentes à introdução e/ou (re)formulação das grades curriculares das IES localizadas no norte paranaense que contemplassem as africanidades:

Quadro 1 – Disciplinas correlatas às africanidades

IES	Nome/Disciplina Ofertada	Ano em que é ofertada
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Tópicos Especiais em História da África I e Tópicos Especiais em História da África II	Opcional
Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN)	História da África e Cultura Afrobrasileira	3º Ano (Obrigatória desde o ano de 2006)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Cultura Afrobrasileira	3º Ano (Obrigatória desde o ano de 2010)
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	História da África	3º Ano (Obrigatória desde o ano de 2011)

Fonte: Compilação do autor (Anexo – B).

¹³ No decorrer da pesquisa de campo a coleta de informações na FAFIPA foi inviabilizada. Neste sentido, a coleta dos dados para análise representativa não foi realizada na respectiva IES. Consultar: (Anexo – A).

Assim, evidenciou-se que, das quatro IES, três ofertam disciplinas em caráter obrigatório¹⁴ sobre os estudos africanos e afrobrasileiros. Por outro lado, há que se observar que as mesmas foram implantadas em tempos da legislação e recentemente – entre os anos de 2006 à 2011¹⁵. Neste sentido, optou-se pela coleta das fontes para a análise representativa dos sentidos imersos nas narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense sobre a população afrobrasileira no contexto do pós-abolição com alunos do último ano da graduação. Futuros professores de História que estariam, em grande parte, tendo contato pela primeira vez com a produção do conhecimento especializado sobre o tema no âmbito da formação profissional.

Vale pontuar que, quando é enfatizada a inserção das temáticas relacionadas à História da África e Afrobrasileira nas grades curriculares das IES que compõem o referente estudo, concorda-se com a afirmação de Hebe Mattos (2003, p. 27) em comentário sobre o tema transversal “pluralidade cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “trata-se menos de discutir as insuficiências de um texto, já aprovado, e mais de tentar intervir nas maneiras de sua implementação para que elas possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção neste aspecto na realidade escolar”. Portanto, para além da própria obrigatoriedade e suas possíveis insuficiências, entende-se a importância desta medida para a ampliação e construção de novos sentidos relativos à História da população negra e, afinal, sobre a História Afrobrasileira dedicada à população afrodescendente no contexto subsequente à Abolição da Escravidão.

1.2 História Afrobrasileira: o pós-abolição como problema histórico, Lei Federal 10.639/03 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Pontuadas as questões acerca do universo empírico para a coleta e estudo das fontes, são realizadas considerações sobre a temática delimitada: a História da população negra no contexto do pós-abolição. Para tanto, dois caminhos foram traçados. O primeiro diz respeito às problematizações acerca desta temática e, posteriormente, sobre o diálogo que a mesma

¹⁴ Em pesquisa realizada no sítio eletrônico da FAFIPA não foi localizado na grade curricular – disponível – disciplina que versasse sobre a História e Cultura Africana e/ou Afrobrasileira.

¹⁵ Maria Rocha e Selma Pantoja (2004) apregoam que as disciplinas referentes aos conteúdos africanos começaram a surgir nas universidades brasileiras em caráter opcional a partir do ano de 1997.

pode vir a oferecer para com os objetivos das políticas públicas educacionais de ação afirmativa representadas, neste caso específico, pela Lei e pelas DCN's.

No Brasil, os estudos sobre os remanescentes da escravidão datam do final do século XIX. Nina Rodrigues (1862-1906) e Sílvio Romero (1851-1914) são retratados como os primeiros africanistas brasileiros. (QUEIROZ, 2003).

Em finais do oitocentos, o médico Nina Rodrigues e professor de direito e crítico literário Sílvio Romero, cada qual em sua especialidade, desenvolveram teorias sobre a população afrobrasileira (SKIDMORE, 1976). Imersos às teorias raciais próprias de seu tempo, tanto Rodrigues como Romero, ao acreditarem que o atraso político, econômico e sociocultural do país se devia à presença dos afrobrasileiros, postularam sobre como solucionar o “problema negro no Brasil”. (RODRIGUES apud SCHWARCZ, 1993, p. 208).

Os postulados teóricos de Rodrigues giravam em torno da comprovação da inferioridade da “raça negra”¹⁶ e na condenação da miscigenação entre os grupos. Para ele, a “população doente” – negros, indígenas e seus descendentes – deveria ser eliminada, evitando-se o “cruzamento dos doentes” com a “raça branca” (SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1978) . Já Romero não divergia quanto à crença na superioridade da “raça branca”, mas encarava a miscigenação da população brasileira à época como um fato. Desta maneira, “pouco adiantava discutir se isso” era “um bem ou mal; é isto e basta” (ROMERO apud SCHWARCZ, 1993, p. 154). Portanto, em contradição a Rodrigues, por acreditar nos efeitos positivos que, no seu entender, poderiam ser proporcionados pela miscigenação entre os diferentes grupos populacionais, Romero postulou sobre o branqueamento via miscigenação – com a crença da superioridade dos brancos sobre os demais – como a saída para resolver a “presença negra” no país.

Na década de 1920, novas teorizações sobre a população afrodescendente no Brasil foram desenvolvidas pelo advogado Oliveira Vianna (1883-1951) nas quais um pensamento peculiar pode ser destacado. Em *Populações Meridionais no Brasil* (1918), retomando as teorias raciais desenvolvidas em tempos de Rodrigues e Romero e, principalmente, sob a influência de pensadores tais como Gustave Le Bon, G. Vacher de Lapouge¹⁷ e de seu antigo

¹⁶ Entende-se que raça é uma construção social destituída de fundamentos biológicos e que a ideia de raça humana e as bases sociais do racismo foram historicamente construídas. Também é considerado que a ideia de raça possui efetividade social em função de sua inserção no universo simbólico, bem como na construção e negociação de sentidos. Ver: Guimarães (2002).

¹⁷ Gustave Le Bon desenvolveu a ideia de “alma da raça” ou “caráter nacional”. Para ele, as raças se distinguiam não tanto pelas características físicas, mas pelos traços psicológicos. Já G. Vacher de Lapouge defendia o

professor Sílvio Romero, Vianna discorreu sobre a população afrobrasileira e teorizou acerca de uma classificação hierárquica dentro da própria população afrodescendente:

Em regra, o que chamamos mulato é o mulato inferior, incapaz de ascensão, degradado nas camadas mais baixas da sociedade e provindo do cruzamento do branco com negro de tipo inferior. Há porém mulatos superiores, arianos pelo caráter e pela inteligência ou, pelo menos, suscetíveis da arianização, capazes de colaborar com os brancos na organização e civilização do país. (VIANNA, 1987: 101).

Embora Vianna considerasse os afrobrasileiros como inferiores aos brancos como Rodrigues e Romero, existiam aqueles que se destacavam: os “mulatos superiores”. Neste sentido, os “mulatos superiores”, ou melhor, “os arianos pelo caráter e pela inteligência” seriam capazes de auxiliar a população branca na construção da nação brasileira.

Na década de 1930, contribuições pioneiras sobre a História afrobrasileira foram delineadas por Gilberto Freyre (1900-1987) em *Casa Grande & Senzala* (1933). Ao apropriar-se do viés cultural, o antropólogo rechaçou as teorias raciais de sua análise – anteriormente evidenciadas em Rodrigues, Romero e Vianna – e destacou a contribuição do negro, do indígena e seus descendentes na formação da nacionalidade brasileira. (FREYRE, 1980).

Três décadas após a publicação da obra de Freyre, novas contribuições sobre História da população afrodescendente provieram com o inovador estudo de Florestan Fernandes (1920-1995) sobre “*a integração do negro na sociedade de classes*” (FERNANDES, 2008)¹⁸. Estudo que se apresentou como pioneiro por denunciar a exclusão do afrobrasileiro em substituição ao imigrante europeu no mercado de trabalho na região de São Paulo, principalmente, em decorrência ao preconceito de cor. (FERNANDES, 1972; 2008).

Entre Freyre (1980) e Fernandes (2008), apesar das imensas divergências teórico-metodológicas, bem como às conclusões que chegam sobre a questão da população negra no país, o pensamento dos pesquisadores pode ser justaposto. Sobreposição justificada a partir da ênfase que ambos os pensadores deram ao período da escravidão para o entendimento da configuração das relações etnicorraciais na sociedade brasileira:

protagonismo da raça ariana. Para as demais influências, bem como para um balanço do pensamento de Vianna, consultar: Ricupero (2008).

¹⁸ Cabe ressaltar um paralelo entre as obras denominadas *A Integração do negro na sociedade de classes* (2008) e *O Negro no mundo dos brancos* (1972). *O negro do mundo dos brancos* consubstancia-se no resultado da compilação de várias palestras que Fernandes realizou nacionalmente e internacionalmente sobre as teses desenvolvidas em *A Integração do negro na sociedade de classes*, originalmente publicado em 1964. Assim, citamos a primeira obra como referência, mas não excluimos as contribuições da segunda neste estudo. Ver mais em: Guimarães, Prefácio de Fernandes (2008) e Fernandes (1972).

[...] Freyre achava que a escravidão havia exercido uma influência basicamente positiva sobre o desenvolvimento social e cultural brasileiro. Fernandes, ao contrário, enxergava a escravidão como profundamente destrutiva [...] Longe de ter qualquer efeito potencialmente democratizante, a escravidão foi um sistema inteiramente autoritário que implantou o preconceito e um forte senso de superioridade racial no coração dos brancos brasileiros. (ANDREWS, 1998, p. 30).

Assim, a partir da perspectiva dada pelos dois estudiosos à escravidão – mesmo que tenham divergido quanto ao seu impacto – pode ser observada a importância dada ao respectivo período histórico para o entendimento da configuração das relações etnicorraciais entre brancos e negros no Brasil.

Delineados alguns aspectos sobre os primeiros estudos que envolveram a população afrodescendente – discutidos com mais vagar no primeiro capítulo – realiza-se um contraponto dos mesmos com as recentes problematizações delineadas no campo da História Social (CASTRO, 1997) dedicada ao estudo da população negra no contexto do pós-emancipação. Contraponto realizado para que o diálogo entre a temática delimitada com a legislação possa ser estabelecido.

No que diz respeito aos postulados teóricos realizados entre o final do século XIX e nas duas primeiras décadas XX que, em meio às teorias raciais acabaram se diluindo na discussão sobre o que fazer com a “presença negra” no Brasil, Hebe Mattos e Ana Rios (2004) apregoam em balanço sobre os estudos das sociedades negras no pós-abolição:

[...] inúmeros trabalhos se dedicaram a estudar os projetos das elites a respeito dos libertos [...] Detalhes sobre diagnósticos e projetos de construção nacional, produzidos por elites conservadoras, pautaram por muito tempo à discussão historiográfica sobre o período pós-emancipação. *Melhor dizendo, o pós-abolição como questão específica se diluía na discussão sobre o que fazer com o “povo” brasileiro e a famosa “questão social”*. (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170 – grifo nosso).

Já acerca do enfoque dado por Freyre (1980) e Fernandes (2008) à escravidão para a compreensão das relações etnicorraciais, sob o amparo de Petrônio Domingues (2004), entende-se que:

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. (DOMINGUES, 2004, p. 21 – grifo nosso).

Somadas as pontuações anteriores (MATTOS; RIOS, 2004, DOMINGUES, 2004) aos respaldos da análise de Fernandes (1972; 2008) que, além de evidenciar e denunciar veementemente o preconceito de cor na sociedade brasileira, retratou, através de inúmeros

dados empíricos à exclusão e marginalização socioeconômica sofrida pelo afrodescendente no período posterior à Abolição da Escravidão, Mattos e Rios (2004) afirmam:

Os últimos cativos e seu destino após a abolição atraíam compaixão e simpatia, mas não pareciam atrair maior potencial explicativo para a história do período. *Com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos em massa pela chegada dos imigrantes europeus.* (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170 – grifo nosso).

Portanto, seguindo as problematizações estabelecidas por Mattos, Rios (2004:170) e Domingues (2004, p. 21), podemos dizer que a História do afrobrasileiro no contexto do pós-abolição se configurou, ou mesmo, configura-se como um problema histórico por três motivos essenciais e correlacionados: Primeiramente porque durante longo tempo os estudos sobre os remanescentes da escravidão se diluíram na famosa “questão social”. Posteriormente porque foram realizados sob o enfoque das relações etnicorraciais com ênfase ao período escravista. E, finalmente, sob a influência das contribuições de Fernandes (1972; 2008), acabaram se consubstanciando prioritariamente na denúncia à exclusão e marginalização sofrida pelo afrodescendente no período subsequente ao término da escravidão.

Nas últimas décadas, contudo, em consonância às renovações da própria área – com destaque às propiciadas pela História Social (CASTRO, 1997) – a História da população afrodescendente, quais sejam os períodos históricos estudados, tem sido (re)escrita e (re)significada. Em tal contexto de reestruturações – a partir da formulação de novas “questões” e da ampliação das “fontes” – novos olhares acabaram sendo remetidos aos afrobrasileiros que passaram a ser entendidos e analisados como sujeitos históricos dos períodos investigados.

Mattos e Rios (2005, p. 26), ao discorrerem especificamente sobre a recente produção historiográfica dedicada ao estudo da população negra no pós-abolição evidenciam “uma abordagem das sociedades pós-emancipação mais centrada na experiência dos libertos, no estudo de suas aspirações e de suas atitudes em face do processo emancipacionista e dos novos contextos sociais por eles produzidos”. Abordagem denominada pelas autoras de “significados da liberdade” ou “visões de liberdade” (COOPER; HOLT; SCOTT)¹⁹. Em outras palavras, tal abordagem denominada de “significados ou visões de liberdade” daria ênfase ao entendimento das maneiras pelas quais as atitudes dos ex-escravos e/ou libertos

¹⁹ Acredita-se que aqui pode ser pontuada uma aproximação entre as reflexões das autoras com as de Sidney Chalhoub (1990) uma vez que tal expressão “visões da liberdade” é título de uma das obras do estudioso: *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.*

moldaram o seu próprio viver em sociedade, nos próprios “planos, ações e destinos” dos afrodescendentes no período posterior à Abolição da Escravidão.

Desta maneira, se por muito tempo “o debate de temas ligados ao mundo do afrodescendente no pós-abolição” se apresentou como uma das “lacunas da historiografia” por não “apresentar maior potencial explicativo para a história do período” (DOMINGUES, 2004, p. 21; MATTOS; RIOS, 2004, p. 170), acredita-se que é pelo viés da renovação e reestruturação dos estudos históricos que o diálogo entre História da população afrodescendente no contexto do pós-emancipação com as políticas educacionais de ação afirmativa pode ser estabelecido.

De acordo com Lei, o conteúdo programático referente ao ensino e aprendizagem da História da África e dos Africanos nas instituições de ensino de todo o país deve ter como enfoque o estudo:

[...] [da] luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Mediante a ênfase dada à “luta” e à “contribuição” da população negra na formação do país, as DCN’s evidenciam como objetivo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, p. 31, 2004 – *grifo nosso*).

Portanto, se na atualidade a História da população afrobrasileira em meio à conquista da liberdade vem sendo (re)escrita e (re)significada mediante a lógica da leitura dos afrodescendentes como sujeitos históricos do período, acredita-se que a mesma se apresenta como uma temática pertinente para o ensino e aprendizagem da História Afrobrasileira nas escolas por dialogar com os objetivos da legislação. Em outras palavras, a História da população afrobrasileira no pós-emancipação é entendida como uma abordagem pertinente por interagir com os objetivos da inserção do ensino da História Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino de todo o país: a busca pela História e, além, da historicidade da população afrodescendente.

Ademais, a partir da compreensão da fundamental importância do professor para a efetivação das políticas educacionais, bem como do entendimento do professor de História como o principal responsável pela construção do conhecimento histórico nos espaços educacionais, questiona-se: Quais seriam os sentidos e os princípios orientadores que norteariam as narrativas dos futuros professores de História sobre a História dos afrobrasileiros no contexto do pós-abolição?

É enfatizado, finalmente, que a reflexão sobre os sentidos e os princípios orientadores imersos nas narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense referentes à História dos afrobrasileiros no contexto do pós-abolição foram propiciadas mediante a aplicação de instrumento de instigação (APÊNDICE – B). Reflexão realizada fundamentalmente sob o amparo das contribuições de Jörn Rüsen (2001, p. 66) sobre o conceito de narrativa histórica, entendida como o modo pelo qual se manifestam “as representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo” e, por conseguinte, o tempo é significado.

1.3 O estudo: apresentação dos caminhos percorridos...

Este estudo foi dividido em três partes, sendo que, cada uma delas, compreende a uma etapa da pesquisa auto-organizada em capítulos.

No Capítulo I – *História Afrobrasileira e Ensino de História*: narrativas sobre os afrobrasileiros em meio ao pós-abolição – foi traçado um panorama das representações que foram tecidas sobre a população negra no Brasil, privilegiando as narrativas que influenciaram a leitura dos afrodescendentes no período eminentemente posterior à Abolição da Escravidão. Neste contexto, também foi delineado um paralelo entre as narrativas produzidas no meio acadêmico com a história escolar. O objetivo consistiu na reflexão das variantes existentes para o entendimento das mudanças que atualmente são requisitadas nas salas de aula de todo o país que primam pela leitura dos afrobrasileiros como sujeitos históricos.

No Capítulo II – *Narrativa Histórica*: contextualização e fundamentações – a reflexão incidu na investigação teórica do conceito de narrativa, essencialmente a partir das contribuições de Jörn Rüsen (2001a; 2001b). Para tanto, as discussões delineadas priorizaram

a busca pelo entendimento da narrativa como fonte essencial para a reflexão dos sentidos imersos nas narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense sobre a História da população afrodescendente no contexto subsequente ao 13 de Maio.

O Capítulo III – *Narrativas de futuros professores de História do norte paranaense sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição*: em busca de sentidos – foi destinado à análise dos sentidos e princípios orientadores das narrativas dos graduandos sobre a História Afrobrasileira em meio à conquista da liberdade.

2. CAPÍTULO I – História Afrobrasileira e Ensino de História: narrativas sobre os afrobrasileiros em meio ao pós-abolição

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.
(Marc Ferro, 1983, p.11)

A frase de Marc Ferro (1983), em epígrafe, nos permite pensar sobre os nossos tempos de infância, principalmente, os vivenciados na escola – local privilegiado de construção de sentido – quando em meio ao entusiasmo proporcionado pelas expectativas e novidades, nós – como alunos – construímos os nossos primeiros saberes históricos, isto é, os saberes históricos escolares²⁰. No entanto, para além de nos remeter a um passado remoto enquanto estudantes e nos fazer pensar sobre o que nos era ensinado, Ferro nos leva a refletir acerca da importância das representações historiográficas que nós construímos sobre esses “outros povos” já que, no seu entender, elas são capazes de edificar visões de mundo que possuem a potencialidade de nos acompanhar pelo resto da vida.

As afirmativas de Ferro sobre a importância e potencialidade das representações historiográficas sobre “outros povos” para a construção de visões de mundo, podem ser evidenciadas nos fragmentos do poema intitulado *A História que o Brasil não contou* da professora e militante negra Cida Araújo²¹ no qual a autora, em forma de poesia, rememora a História Afrobrasileira que lhe foi ensinada nos tempos da escola:

Pouco me ensinaram a escola e a sociedade sobre minha verdadeira história.
Sobre minhas raízes, realidade.
Ao me falarem da escravidão ressaltaram o poder dos nobres e a submissão do negro.
Falaram-me das correntes, do tronco, da chibata e dos porões...
Não me falaram da resistência, das lutas, da organização [...]
Chegaram a afirmar que o negro era preguiçoso.
Só trabalhava para não apanhar [...]

²⁰ Existe um significativo debate entre os especialistas em torno da concepção de disciplina escolar que, por seu turno, gerou importantes e conflitantes posturas acerca da natureza, tanto da própria disciplina escolar como do conhecimento escolar. Entre os especialistas, menciona-se Chervallard (1985) e Chervel (1990). Para um panorama sobre o assunto, consultar, entre outros: Bittencourt (2011), Gabriel, (2001) e Vidal (2005).

²¹ O poema publicado no livro *Paralelos Sociais*: a poesia para a construção de identidade é tomado como exemplo apenas por ser um retrato auto-bibliográfico que expressa mudanças nas percepções, ou melhor, visões de mundo. Cabe observar que entramos em contato com a autora do poema a fim de apresentar maiores informações sobre o mesmo, mas até a presente data – que coincide com a finalização deste estudo – não obtivemos respostas.

Não me falaram que o negro tinha alma, sangue, raízes.
 Ao me falarem da sua fé, diziam apenas que eram supersticiosos, feiticeiros,
 cultuadores de Deuses pagãos.
 Não me falaram de sua religião, de sua fidelidade a um Deus vivo, cultuado com
 danças, cantos, gestos e rituais [...]
 Não me falaram que o negro tem seu cheiro, sua característica.
 Sua ginga, um olhar, um brilho especial.
 Que o negro cabeça erguida, encanta. Que o negro é lindo! [...]
 Fizeram-me pensar que o negro era uma folha atirada ao vento [...]
 Falaram-me muito da Princesa Isabel.
 Pouco, ou nada, de Zumbi dos Palmares.
 Fizeram-me sentir tristeza por ser negra.
 Fizeram-me sentir vergonha por ser negra [...].
 (ARAÚJO, 2007, p. 35-6).

No poema de Araújo podemos inferir de forma precisa como se deu a representação historiográfica “do outro” – no caso, do africano e do afrodescendente – em parte de seu processo educativo e que, conseqüentemente, proporcionou-lhe uma representação histórica sobre o negro. Essa representação, como pode ser constatada, foi a do negro a-histórico. Porém, na sequência, observa-se de maneira explícita que novas narrativas são introduzidas aos conhecimentos adquiridos, ampliando os conhecimentos pré-estabelecidos. Com essas narrativas, também observa-se que novas representações foram construídas e, por conseguinte, novos olhares acabaram sendo remetidos a esses “outros povos”. Narrativas que ultrapassam a visão e o entendimento do afrobrasileiro como a-histórico ao construir novos sentidos, ou seja, a do afrodescendente como dono de seu devir: sujeito histórico.

Portanto, se por um lado é perceptível o caráter penetrante das representações historiográficas agindo como estruturas estruturantes das visões de mundo da autora em seu tempo como estudante, por outro, também é perceptível a mudança de olhar para com a História Afrobrasileira a partir da introdução de novas narrativas. Além disso, também é observado que essas novas narrativas históricas acabaram sendo determinantes para a constituição de diferentes formas de geração de sentido histórico, ao se constatar uma nova postura da autora para com o seu agir e entender o mundo²².

Ainda seguindo as trilhas do poema, para Araújo essa reorientação de agir e entender o mundo lhe foi propiciada por uma “verdadeira” História Afrobrasileira que antes lhe tinha sido negada tanto pela escola como pela sociedade. Todavia, a palavra “verdadeira” que adjetiva a palavra História aqui não deve ser entendida em seu sentido literal, mas como

²² O processo de geração de sentido histórico foi discutido no segundo capítulo. Desta forma, por ora, apenas temos como intenção destacar tal processo uma vez que ele pode ser observado no poema.

sinônima de uma releitura histórica até então dada à História Africana e Afrobrasileira. Releitura que na atualidade condiz com o que é solicitado em todos os níveis do ensino brasileiro a partir da promulgação da Lei 10.639 no ano 2003.

Assim, para entendermos acerca desta releitura que é atualmente proposta em todos os níveis da educação brasileira acreditamos que alguns fios devem ser tecidos. Esses fios dizem respeito às representações históricas que foram sendo construídas ao longo do tempo sobre a população africana e afrodescendente. Deste modo, neste capítulo procuramos realizar um panorama acerca das narrativas que foram determinantes para a construção das representações sobre a História dos africanos e afrodescendentes no Brasil, dialogando com suas repercussões no Ensino de História. Entretanto, em virtude da temática delimitada, nossos olhares se voltaram principalmente para as narrativas que influenciaram a leitura historiográfica da população afrodescendente no período eminentemente posterior à Abolição da Escravidão.

É oportuno ressaltar, por fim, que, se “a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças” e que estas podem permanecer como “marcas indeléveis” ao longo de nossas vidas, acredita-se que os professores de História – aqui entendidos como os principais responsáveis pela construção do conhecimento histórico escolar – devam ter como uma de suas principais missões a busca pela alteridade ou, apropriando palavras de Michel de Certeau (1995), que busquem o constante e permanente movimento em direção ao “outro” para que o respeito à diferença possa ser construído. Movimento e respeito que, como evidenciado no poema de Araújo, pode ser conquistado a partir de novos olhares para com a História Afrobrasileira.

2.1 Primeiras narrativas sobre a população africana e afrodescendente no Brasil

*O provérbio árabe disse antes de nós: “os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”.
(Marc Bloch, 2001, p. 60)*

O século XIX é caracterizado de forma geral como o século da “sciencia”, ou seja, das grandes descobertas científicas como a da teoria da evolução das espécies, bem como do surgimento de novos ramos de conhecimento em consequência dessas novas descobertas e, ainda, da delimitação das fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento. Período em

que, porventura, também ocorreu a consolidação da História enquanto disciplina acadêmica, processo pelo qual o historiador perdeu o caráter de “homem das letras” e adquiriu o estatuto de “homem da ciência”.

No Brasil não ocorreu o contrário; se, por um lado, foi observada a introdução e reinterpretação das teorias raciais em voga na Europa desde o início do oitocentos, já em suas primeiras décadas, constatou-se a delimitação da História enquanto um campo de conhecimento e transmissão de um saber específico. Delimitação essa proporcionada pela fundação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1838.

Neste período de delineamento da História como uma ciência especializada coube aos membros do IHGB a missão de construir uma historiografia oficial acerca da questão nacional. Todavia, no contexto da recente autonomia política em virtude da Independência do Brasil (1822), essa historiografia foi pensada para consolidar a integração e a unidade, refletindo sobre as relações entre Nação, Estado e Coroa na qual deveria prevalecer a continuação do *status quo* herdado do período colonial. (GUIMARÃES, 1988).

Foi no bojo, portanto, do processo de formação do recém criado Estado Nacional que os membros do IHGB – mantendo profundas relações com D. Pedro II e, inclusive sendo financiados pelo mesmo²³ – debruçaram-se com vistas à elaboração da História oficial do Brasil. O ponto de partida para essa empreitada ocorreu em 1843 quando o IHGB lançou um concurso para a escrita de um projeto que tinha como meta delinear a história nacional. Neste concurso os candidatos deveriam responder: “Como se escrever a história do Brasil?” (ABUD, 2006).

O vencedor do respectivo concurso lançado pelo IHGB – que acabou traçando as linhas mestras do modelo ideal almejado – foi o botânico e viajante alemão Karl Phillip Von Martius (1794-1868)²⁴. Von Martius, em texto publicado na Revista do IHGB em 1845 e premiado em 1847, respondeu à questão proposta destacando a necessidade de se atentar para a formação étnica do Brasil. Para tanto, delineou como missão dos historiadores a historicização acerca da “mescla das três raças” – branca, indígena e negra – que, no seu

²³ Acerca das relações estabelecidas entre D. Pedro II e o IHGB, Guimarães (1988) demonstra dados elucidativos. De acordo com o autor, a ajuda financeira do Estado Imperial constituía a maior parcela do orçamento da instituição. Por exemplo, cinco anos após a fundação do IHGB as verbas do Estado representavam 75% do orçamento do Instituto, porcentagem que permaneceu constante ao longo de todo o século XIX.

²⁴ Karl Phillip Von Martius nasceu em 1794 em Erlangen, Alemanha. Veio ao Brasil em 1817 em uma missão austríaca, com 23 anos de idade. Como resultado de seu trabalho escreveu “Flora Brasiliensis” com 22.767 espécies catalogadas. Faleceu em 1868, em Munique. Para mais: Fortuna (2008).

entender, seriam capazes de garantir a unidade da recente nação com vistas à formação de uma identidade nacional:

Portanto devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham, estabelecidas as condições de aperfeiçoamento de três raças humanas, que nesse país são colocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida na história antiga. (VON MARTIUS, apud GUIMARÃES, 1988, p. 18).

Contudo, para Von Martius a “mescla das três raças” deveria se consubstanciar na história do colonizador português. Neste aspecto, os homens brancos deveriam ser exaltados, sendo enfatizado o seu papel civilizador. Os grupos indígenas mereceriam algum destaque. Quanto aos negros, poucas questões foram levantadas e pouca atenção, conseqüentemente, foi dada.

Com Von Martins, então, teria surgido o primeiro projeto de interpretação do Brasil-nação. Projeto esse que tinha como finalidade garantir uma identidade à recente nação que se formara. Historicizado na lógica do colonizador e singularizado pela miscigenação, ou seja, na mistura das “raças” e no branco como civilizador²⁵.

De acordo com José Reis (2006, p. 28), essa “história oficial” do Brasil, delineada por Von Martius, – singularizada pela lógica da “mescla das raças”, a partir da ótica do colonizador branco – era a história que o Brasil recém-independente, ou melhor, de que as elites brasileiras realmente precisavam para levar adiante a nova nação, entre os anos de 1840 a 1860. “Uma história que realizasse um elogio do Brasil, dos seus heróis portugueses do passado distante e recente, que expressasse uma confiança incondicional em seus descendentes”. Uma história que não falasse de tensões, separações e conflitos, “pois uma história assim levaria o Brasil à guerra civil e à fragmentação; isto é, abortaria o Brasil que lutava para se constituir como poderosa nação”.

No entanto, se foi Von Martius que traçou as linhas mestras para a escrita da história oficial brasileira, foi o sorocabano Francisco Adolfo Varnhagen (1816-1878)²⁶, considerado

²⁵ Interessante contraponto à ideia da “mistura” das “três raças” é feita por Florestan Fernandes (1972) ao explicar o título de seu livro *O negro no mundo dos brancos*. De acordo com o sociólogo, o próprio título de sua obra teria como princípio a negação da ideia de que a sociedade brasileira seria um produto da “mistura das três raças”. A argumentação do autor parte da afirmação de que a sociedade colonial foi estruturada pelo branco e para o branco. Ressalta que em nenhum momento ocorreu influências recíprocas entre os grupos sociais e, quando supostamente o afrodescendente era aceito no “mundo dos brancos” isso se dava pela negação de sua identidade. Fato que o leva a negar a unidade das “raças” ao ressaltar que a “integração nacional” foi unilateral.

²⁶ Francisco Adolfo Varnhagen nasceu no ano de 1816 na antiga São João de Ipanema, atual cidade de Sorocaba, São Paulo. Era filho de uma portuguesa com um oficial alemão, engenheiro metalúrgico que trabalhou no Brasil. Foi para Portugal ainda criança, em 1822. Em Lisboa, teve sua formação voltada para os estudos militares,

um dos membros mais ilustres do IHGB, que a escreveu. Assim, em a *História Geral do Brasil*, publicada inicialmente em 1854 – dividida em cinco volumes que vão desde o descobrimento até a independência – Varnhagen seguiu os passos do cientista alemão e historicizou sob a ótica da dominação branca e na “mescla das três raças”. (FORTUNA, 2008; REIS, 2006).

A corrente de interpretação de *História Geral do Brasil* inicia-se pela lógica da superioridade do colonizador. Tal fato para Varnhagen poderia ser evidenciado pela própria vitória e conquista do português em terras *brasilis*, pois se o português venceu militarmente os seus adversários, se conquistou seus territórios e os escravizou e exterminou é porque era superior. À temática indígena dedicou alguns capítulos. Para ele, os “selvagens” eram “gentes vagabundas”, violentas, amorais, desprovidas de organização familiar e política e demais adjetivos depreciativos. Constituíam uma só “raça” que falava um único idioma linguístico: o tupi. O objetivo dos capítulos era uníssono, mostrar que a história indígena deveria ser tida como um anti-modelo à História nacional. Já aos negros, também em paridade à Von Martius, são dedicadas poucas páginas. Em sua historiografia os traficantes negreiros teriam feito um grande mal ao “entulhar” nas cidades e nos engenhos as “negrarias”. Por essa razão fazia votos que as “cores de tal modo se combinassem” para que viessem a desaparecer as características de origem africana do país. (VARNHAGEN, apud REIS, 2006, p. 33-44).

Ainda acerca das poucas páginas que Varnhagen dedicou aos negros no Brasil, por fim, justificou a escravidão “como um processo civilizador para o negro e apontou como brandas as relações sociais escravistas [...] Para ele, os negros, apesar da escravidão, melhoraram a sorte ‘em contato com gente mais polida e com civilização do cristianismo’”. (FORTUNA, 2008, p. 35).

Com o projeto historiográfico de Von Martius e com a historiografia de Varnhagen, observamos como a História Nacional “oficial” foi sendo construída em meados do século

técnicos e matemáticos, estudando também paleografia, diplomática e economia política. Retornou para o Brasil em 1840, entrando para o IHGB no ano seguinte a sua volta. Encerrou sua carreira em Viena, mesmo local em que veio a falecer no ano de 1878. Para mais: Fortuna (2008), Reis (2006). É ressaltado por Reis (2006) como o “Herodoto do Brasil” por ser considerado como o fundador da história nacional, mesmo que antes dele tenham existido outros trabalhos sobre a história do Brasil como *História da Província de Santa Cruz (1576)* de Pero de Magalhães Gândavo, *História do Brasil (1627)* do Frei Vicente de Salvador, *História da América Portuguesa (1730)* de Sebastião Rocha Pita e *História do Brasil* de Robert Southey. A principal diferença entre Varnhagen e os demais autores mencionados, segundo o mesmo autor, estaria na metodologia empregada que englobava documentação através das fontes historiográficas. Essa importância com a exegese documental, ainda de acordo com Reis, resultaria a influência da historiografia alemã, principalmente de Ranke que, ao mesmo tempo, mostraria a atualização de Varnhagen para com as tendências historiográficas europeias do século XIX.

XIX. Como já mencionado, a ideia de nação foi se forjando sob os princípios de uma minoria branca que, em meio ao Processo de Independência do Brasil (1822) e formação de uma nova nação, objetivou manter intactos os seus privilégios políticos, econômicos e socioculturais. Para tanto, notamos uma historiografia engajada no apagamento das manifestações sociais, políticas e culturais dos indígenas, negros e seus descendentes e que propôs como antídoto necessário para garantir a integridade territorial, a formação de uma identidade nacional através da miscigenação de sua população e no branco como civilizador.

Em finais do século XIX, iniciava-se uma nova etapa do processo político brasileiro caracterizado pela Abolição da Escravidão (1888) e pela Proclamação da República (1889). Em meio a este contexto, marcado pelo término da escravatura e realização de um novo projeto político para o país, um novo olhar também foi remetido aos grupos sociais acima mencionados. Neste cenário, novamente a miscigenação da população entrou em pauta, mas agora problematizada sob o jugo das teorias raciais europeias que a condenava e que, aliás, a via como a causa e a consequência do atraso político, econômico e social do país. Conforme apregoa Lilia Schwarcz (1993), ao analisar as visões dos viajantes estrangeiros que por aqui aportavam em finais do século XIX:

[...] a *mestiçagem* existente no Brasil não era só descrita como adjetivada, construindo uma pista para explicar o atraso ou a possível inviabilidade da nação. Não se trata aqui de acumular casos e citações, mas, antes, de *sublinhar uma nova representação* da mesma nação. Ao lado do discurso de cunho liberal, *tomava forças em finais do século passado, um modelo racial de análise, respaldado por uma concepção bastante consensual.* (SCHWARCZ, 1993, p. 13, grifo nosso).

No entanto, como pode ser observado, enquanto a mestiçagem era descrita como fator explicativo do “atraso ou possível inviabilidade da nação” uma nova representação “do” e “no” país se constituía em meio à dos viajantes estrangeiros. Essa nova representação, mencionada pela autora como um modelo racial de análise “bastante consensual”, diz respeito à originalidade com que os modelos deterministas em voga na Europa, décadas antes, foram reinventados pelos estudiosos brasileiros em finais do oitocentos. Neste sentido, é oportuno frisar primeiramente o caminhar das teorias raciais no exterior para, então, abordarmos sobre sua reinterpretação.

Até meados do século XIX²⁷ existiam duas vertentes que embasavam os autores que se dedicavam ao estudo da origem do homem: a monogenista e poligenista – com suas

²⁷ Michael Banton (1992) aborda que a palavra raça começou a mudar de significado a partir de 1800. Anteriormente a esta datação, a palavra era usada no sentido de linhagem, onde se propunha que as diferenças

ramificações para o estudo do comportamento humano: frenologia, craniologia técnica e antropologia criminal. A similaridade das duas correntes, em suma, consistia na hierarquização dos grupos humanos. Já a divergência estaria na crença de um único ponto de criação para as diferentes populações, uma vez que os monogenistas acreditam na origem *una* da humanidade, enquanto os poligenistas, na existência de vários pontos de criação. (SCHWARCZ, 1993).

Com a publicação em 1859 de *A origem das espécies* de Charles Darwin (1809-1882) tal embate entre monogenistas e poligenistas foi amenizado, pois as correntes teóricas passaram a convergir quanto à crença na humanidade *una*. Contudo, adaptaram o evolucionismo cada qual a sua maneira:

De um lado, monogenistas como Quetrefage e Agassiz, satisfeitos com o suposto evolucionismo da origem da humanidade, continuaram a hierarquizar a humanidade raças e povos, em função de níveis mentais e morais. De outro lado, porém, cientistas poligenistas, ao mesmo tempo que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. *A novidade estava, desta forma, não só no fato das suas interpretações assumirem o modelo evolucionista como em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar nas questões de cunho político e cultural.* (SCHWARCZ, 1993, p. 55, grifo nosso).

A teoria de Darwin, como ressaltado, reorientou as antigas disputas entre os monogenistas e os poligenistas, porém deu uma nova tonalidade às discussões uma vez que os princípios biológicos foram aplicados ao universo político, social e cultural, consubstanciando-se em novos desdobramentos e reflexões²⁸. Os postulados monogenistas foram adaptados ao evolucionismo, pelos então denominados evolucionistas sociais ou antropólogos culturais, bem como as antigas teses poligenistas pelos então intitulados deterministas – determinismo geográfico e o determinismo racial cujos membros eram denominados de darwinistas sociais ou “teóricos das raças”²⁹.

entre as raças (linhagens) derivavam das circunstâncias históricas e, embora se mantivessem através das gerações não eram fixas. A partir no século XIX, o termo raça veio a significar uma qualidade física inerente e as pessoas começaram a pensar que a humanidade estava dividida em raças humanas.

²⁸ Aqui podem ser observadas a aplicabilidade da teoria das espécies ao universo político quando, por exemplo, as leituras deterministas foram usadas como base teórica para justificar as práticas políticas como o imperialismo nos quais conceitos como “seleção natural”, “competição” e “seleção do mais forte” foram usados como explicação para o domínio ocidental europeu “mais forte e adaptado” perante outros povos. Para mais, ver: Schwarcz (1993).

²⁹ Uma prática avançada do darwinismo social foi a eugenia cuja à técnica era intervir na reprodução das populações. O livro *Hereditary Genius* de Francis Galton, publicado em 1869, é considerado o seu texto fundador. Nele o autor busca provar com base em métodos estatísticos e geográficos a hereditariedade da capacidade humana. Consultar: Schwarcz (1993).

Foi também neste contexto, por conseguinte, que a miscigenação ganhou novos princípios baseados no evolucionismo. Adaptando a “seleção natural” aos diferentes grupos humanos, os darwinistas sociais a entenderam como sinônima de “degeneração”, pois postulavam que os caracteres adquiridos, nem mesmo pelo processo da “evolução das espécies” poderiam ser transmitidos. Assim, somadas as proporções desta teoria à crença da superioridade da população branca às esferas econômicas políticas e sociais, a miscigenação era tida não só de forma pessimista – principalmente pelos europeus – como fadava ao fracasso países como o Brasil em consequência de sua vasta composição étnica ou, na expressão de Schwarcz (1993), pelo “espetáculo das raças” que apresentava.

No Brasil, por outro lado, frente ao darwinismo social que condenava o desenvolvimento econômico, político e social de países não “brancos” e com uma vasta composição étnica em virtude da miscigenação, os pensadores brasileiros desenvolveram um pensamento racial original. Do darwinismo social adotaram a diferença entre as raças e a hierarquia. Já do evolucionismo social, a noção do aperfeiçoamento e evolução das espécies. Em outras palavras, tendo em vista os postulados sobre o aperfeiçoamento e evolução, a miscigenação não levaria o país ao fracasso, uma vez que passou a ser entendida como a solução necessária para retirar do país aqueles que causavam o seu atraso. Desta forma, os mesmos modelos que condenavam e explicavam o atraso brasileiro em relação ao mundo ocidental passou a justificar apenas a suposta inferioridade daqueles que deveriam ficar à margem, essencialmente, o negro e seus descendentes. (SCHWARCZ, 1993)³⁰.

Essa posição otimista, frente à miscigenação brasileira, pode ser evidenciada pela doutrina e/ou ideal do branqueamento em voga no país entre finais do século XIX e início do XX. (ANDREWS, 1998; SCHWARCZ, 1993).

A doutrina do branqueamento, conforme afirma Petrônio Domingues (2004) de forma precisa, foi uma política ideológica assumida pelo racismo da *belle époque*. Ideal esse que se configurou como um produto da elite brasileira, dos políticos e de seus intelectuais. Ademais, pode-se dizer que foi por seu turno que a ausência de políticas públicas e a exclusão social da população negra acabaram sendo legitimadas como, por exemplo, a política de subsídios à

³⁰ As influências das teorias raciais podem ser constatadas nos pensamentos de Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Oliveira Vianna. Em suma, todos os teóricos postularam que o atraso do país estava diretamente relacionado à presença da população negra no Brasil, como já abordado na Introdução. Para mais singularidades das argumentações de cada deles, ver mais em: Schwarcz (1993) e Skidmore, (1976).

vinda de imigrantes europeus adotada “no” e “pelo” governo do Estado de São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. (ANDREWS, 1998)³¹.

Vale ressaltar, ainda, que as confluências entre a reinterpretação das teorias raciais (SCHWARCZ, 1993) com a doutrina do branqueamento e suas aplicações nos ditames políticos do Estado de São Paulo (DOMINGUES, 2004), podem ser evidenciadas nos postulados de Oliveira Vianna:

Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana; mas também cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez o teor ariano de nosso sangue. (VIANNA apud DOMINGUES, 2004, p. 261).

O fragmento faz menção ao quanto a imigração europeia foi bem quista por Vianna, pois, em seu entender, ela influenciaria “poderosamente para a redução do índice de nigrescência da nossa gente”. Para Vianna, o negro – com ressalvas ao “mulato ariano”³² – era incapaz de se inserir em qualquer projeto civilizatório. O programa imigrantista, assim, era entendido como a solução para o “problema negro” no país “uma vez que os imigrantes europeus – de ‘raça superior’ – naturalmente iriam absorver os negros, de ‘raça inferior’”. Aliás, como menciona o próprio pensador: “o quanto antes os imigrantes entrassem no país, mais rapidamente se operaria a purificação étnica”. (VIANNA apud DOMINGUES, 2004, p. 261).

Após esses primeiros apontamentos acerca dos olhares “acadêmicos” e “científicos” direcionados à população afrobrasileira entre o final do século XIX e início do XX, cabe refletir sobre a postura adotada pela história escolar neste mesmo período.

A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro em 1837. Todavia, a História como disciplina escolar não se estruturou sozinha, pois manteve fortes laços com a História que era produzida pelo IHGB. (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2006).

Conforme ressaltado por Kátia Abud (2008), a ligação entre o IHGB e o Colégio D. Pedro II eram extremamente profundas uma vez que:

³¹ É de comum acordo que nos últimos quarenta anos que se seguiram à Abolição da Escravidão ocorreu uma entrada significativa de imigrantes europeus no Brasil. Só o Estado de São Paulo recebeu mais de dois milhões, dos quais mais da metade tiveram a suas passagens transatlânticas subsidiadas pelo próprio governo paulista. Neste contexto, também sabemos que os imigrantes foram levados tanto às cidades como ao campo e foram preteridos aos nacionais de origem africana no mercado de trabalho. Ver mais em: Fernandes (1964), Andrews (1998) e Domingues (2004).

³² Assunto abordado na Introdução. Ver também: Vianna (1987).

Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a história afetavam grandemente a instituição escolar, cujas lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. *O D. Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.* (ABUD, 2008, p. 30 – grifo nosso).

Em virtude desta relação de reciprocidade, os propósitos do ensino de História convergiam com a historiografia produzida pelo IHGB. Isto é, o objetivo do ensino também se voltou para a construção de uma ideia de nação na qual História acadêmica e escolar compartilhavam do mesmo ideal de formação de uma identidade nacional (BITTENCOURT, 2008). Neste sentido, as construções historiográficas antes abordadas acerca das populações indígenas e, principalmente, as historicizadas sobre a população afrobrasileira podem ser constatadas na história ensinada nas escolas brasileiras.

Cláudia Fortuna (2008) com o intuito de refletir sobre as primeiras representações realizadas acerca da população afrobrasileira no Brasil dialoga com um dos primeiros manuais didáticos de história de origem nacional denominado *Lições de História do Brasil*, escrito por Manuel Joaquim de Macedo (1820-1882). Segundo a autora, a importância da análise do respectivo compêndio reside no fato da posição social e política ocupada por seu autor à época e pela longa circulação que o manual obteve nas escolas. Macedo foi romancista³³, jornalista, membro do IHGB e professor do Colégio D. Pedro II e, por assim dizer, fez parte da restrita elite intelectual e política do Império. Já sobre a longa circulação do compêndio, assinala que desde a sua publicação original em 1861, o mesmo contou com mais 11 edições no decorrer de 73 anos, sendo a última em 1924.

Ao longo das várias lições e edições do manual didático de Macedo, aborda-se, então, que poucos conteúdos foram destinados à população indígena e negra ao mesmo tempo em que, faz-se notório que o discurso de Macedo vai ao encontro das colocações de Von Martius e Varnhagen. Em capítulo sob o título “O Gentio do Brasil” as abordagens sobre as relações sociais indígenas são descritas por palavras negativadas como: “não tem política, não conheciam artes, nem ciencias, nem indústria, não têm religião” (MACEDO apud FORTUNA, 2008, p. 33). Acerca da população negra são abordados dois assuntos, sendo um deles sobre a destruição do Quilombo de Palmares no qual o enfoque recai na glorificação de

³³ Entre os romances mais famosos de Joaquim Manuel de Macedo, menciona-se “A Moreninha” com primeira edição em 1844.

sua destruição pelo colonizador. Posteriormente, em conteúdo sobre a Abolição da Escravidão a ênfase recai na “generosidade dos senhores” em meio ao término da escravidão.

Por outro lado, vale pontuar que o manual de Macedo, mesmo que tenha sido reeditado até 1924, foi redigido no contexto social e político do Brasil Império. Como já observado, em finais do século XIX, foi iniciada uma nova etapa do processo político brasileiro, em virtude da Abolição da Escravidão (1888) e da Proclamação da República (1889). Em meio a este novo contexto sociopolítico, também foi ressaltado que novos olhares foram remetidos aos ex-escravizados sob o jugo das teorias raciais. Portanto, cabe aqui levantar observações sobre as narrativas que adentraram na história escolar no contexto republicano e pós-abolição com relação às proposições de Macedo, publicadas originalmente em 1861.

Renilson Ribeiro (2004) em trabalho que objetivou identificar e analisar os discursos dos manuais didáticos referentes à segunda metade do século XIX e ao longo do século XX apresenta o livro *História do Brasil* do professor e, também membro do IHGB João Ribeiro (1860-1935) como um dos meios viáveis para a reflexão das práticas discursivas do período republicano e do contexto iminente posterior ao término da escravidão uma vez que o manual fora redigido e publicado no referente período e contexto.

Em a *História do Brasil*, João Ribeiro – adepto da antropologia criminal e, conseqüentemente, um estudioso das teorias raciais europeias – evidencia em sua História o período da escravidão no continente Africano e no Brasil. A escravidão na África é retratada como uma prática ancestral e “pedagógica”. Para tanto, enfatiza que os traficantes estrangeiros faziam uso das próprias tradições escravistas e dos conflitos raciais africanos para capturar a população africana, sendo os mesmos retratados como os próprios produtores de escravos e “pedagogos” da escravidão. Por este viés, o estudioso das teorias raciais também eximiu em seu discurso os traficantes estrangeiros da infamidade do tráfico Atlântico ao afirmar que o comércio de escravos era mais lucrativo aos chefes africanos do que para os próprios traficantes estrangeiros. Já sobre a escravidão no Brasil, o autor não teceu denúncias. A escravidão brasileira foi abordada como um produto natural dos processos políticos e econômicos dos primeiros séculos de colonização do continente Americano e, além, como um resultado natural da superioridade dos brancos sob os demais povos (RIBEIRO, 2004), ou seja, aos moldes das doutrinas raciais do final do século XIX. (SCHWARCZ, 1993).

No discurso de João Ribeiro ainda podem ser observadas relações entre o comércio de escravos, a escravidão em territórios africanos e em *terras brasilis*. Em teor comparativo, o autor constrói uma narrativa que denuncia os “senhores” africanos, as maldades dos traficantes negreiros durante a travessia do Atlântico, contraposta à filantropia dos senhores brasileiros e, conseqüentemente, a escravidão idílica encontrada no Brasil. Escravidão essa “pautada por bons costumes, religiosidade, tradições benfazejas, ausência de Código Negro, alforrias na pia [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 253), conforme seus próprios escritos:

Força é confessar que de toda essa jornada de horrores a escravidão no Brasil é o epílogo desejado para os escravos. Daqui em diante, a vida dos negros regulariza-se, a saúde refaz-se e com ela a alegria da vida e a gratidão pelos novos senhores, que melhores eram que os da África e os do mar. Sem dúvida alguma, ainda muitos dos horrores e crimes ressurgem no cativeiro novo, e aqui e ali, não falham, entre senhores cruéis, rigores monstruosos. A escravidão, porém, sempre era corrigida entre nós pela humanidade e pela filantropia. Se os negros não tiveram, como os índios, em favor deles, a voz onipotente da igreja, tiveram ao menos o espírito cristão e a caridade própria da nossa raça. (RIBEIRO apud RIBEIRO, 2004, p. 253 – grifo nosso).

Assim, seguindo o caminho de interpretação de Varnhagen que apontou como “brandas as relações escravistas” na década de 1850 e, ainda, de Macedo que retratou a “generosidade dos senhores” (FORTUNA, 2008; REIS, 2006) na década de 1860, Ribeiro também construiu em seu discurso uma imagem positiva da escravidão brasileira no período posterior à Abolição da Escravidão e em início da Primeira República. Ademais, observa-se em seu discurso a construção da imagem do continente Africano como a terra dos maus costumes e da “barbárie”. Em oposição, no Brasil, os africanos teriam sido apresentados à “humanidade e filantropia” próprias “da nossa raça”. Neste sentido, constata-se que, mesmo que a figura do colonizador português tenha perdido espaço para os senhores de escravos, prevaleceu nos discursos a ênfase na superioridade dos brancos, endossada pelas teorias raciais.

No período republicano e no contexto do pós-abolição, sob o respaldo de Ribeiro (2004), pontua-se que a relação do IHGB – “produção acadêmica” – continuou atrelada à produção da história escolar:

Com o alvorecer da República [...] as diretrizes metodológicas básicas do IHGB se preservaram até, pelo menos, o começo dos anos 1930 do século passado. Enfim, continuou-se a confeccionar uma narrativa histórica centrada nos fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios gigantescos da era dos descobrimentos, da colonização e da ocupação do território brasileiro e, especialmente, na valorização da idéia de unidade nacional. (RIBEIRO, 2004, p. 18 – grifo nosso).

Neste contexto, por sua vez, a produção dos manuais escolares também continuou vinculada ao IHGB, uma vez que os membros do instituto continuam sendo, em sua maioria, os professores do Colégio D. Pedro II e autores dos livros mais conhecidos e adotados nas escolas (RIBEIRO, 2004). Tal hegemonia do IGHB foi somente abalada com a criação do então denominado Ministério da Educação e Saúde Pública e com a implantação dos primeiros cursos universitários direcionados à formação de professores no Brasil na década de 1930³⁴.

Ao atentarmos para as questões sintetizadas até o momento podemos perceber como as primeiras representações sobre a população afrobrasileira foram sendo construídas desde as primeiras décadas do século XIX. Narrativas que – imersas ao contexto político e sociocultural de seu próprio tempo – colocaram a população afrobrasileira como coadjuvante da História “oficial” do Brasil. História “oficial” que prevaleceu tanto em meio à produção acadêmica como escolar.

Finalmente, é oportuno ressaltar que Von Martinus, Varnhagen, bem como Macedo e Ribeiro já delineavam o caminho para o entendimento do Brasil como um “paraíso tropical”³⁵, ao enfatizar a benignidade da escravidão e a filantropia dos senhores de escravos. Pensamento presente nas reflexões de Gilberto Freyre (1980) e que fora posteriormente posto em xeque por Roger Bastide e Florestan Fernandes.

2.2 Mudanças em curso: alguns apontamentos a partir das contribuições de Freyre e Fernandes

*Como dizia em 1927 um professor da Faculdade de Direito de Recife “tudo mudou, o tempo mudou, o espírito não podia ficar mais o mesmo”.
(Lilia Schwarcz, 1993, p. 22)*

Em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX ocorreu um predomínio do poder oligárquico no Brasil, caracterizado entre a alternância política dos estados de São

³⁴ As primeiras medidas concretas no sentido de inovação do ensino – em geral e em particular o da História – foram ocasionadas pela instalação dos primeiros cursos universitários voltados para a formação de professores – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São e Universidade do Brasil no Rio de Janeiro. Momento em que o auto-didatismo foi superado e por meio dos cientistas estrangeiros foram introduzidas novas problemáticas com relação à pesquisa científica – das ciências Humanas às Biológicas e Exatas – abrindo, conseqüentemente, novas perspectivas à atuação docente. Ver mais em: Nadai (1993).

³⁵ Aqui estamos nos referindo ao mito da “democracia racial”.

Paulo e Minas Gerais. Predomínio que significou uma ausência dos demais estados que compunham a nação e, principalmente, dos grupos populares.

Na década de 1930, no entanto, o predomínio dos oligarcas da política do café-com-leite foi abalado com a entrada de Getúlio D. Vargas (1882-1954) no comando da nação que para legitimar o seu governo lançou mão de estratégias políticas singulares. Vargas colocou na pauta governamental reivindicações antes ignoradas, fato que pode ser evidenciado com a criação de novos ministérios como o da Educação e Saúde Pública e o do Trabalho, Indústria e Comércio.

Concomitantemente a este período, surgiu no cenário nacional um trabalho acadêmico que cunhou novas questões ao debate sobre a formação da sociedade brasileira. Escrito pelo antropólogo pernambucano Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (1933) inovou em suas fundamentações teóricas e metodologias e abalou antigos paradigmas. (QUEIROZ, 2003).

Freyre, ao contrário de muitos outros membros da elite brasileira, não complementou seus estudos em território francês como era de costume a sua época, mas sim nos Estados Unidos. Isso significa dizer que presenciou outros ares que foram determinantes em seu trabalho. Pode-se destacar que, ao viver nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX, acabou conhecendo a segregação racial imposta aos afroamericanos³⁶. Juntamente a esse fator, deparou-se na Universidade de Colúmbia com a nascente antropologia cultural desenvolvida pelo seu orientador de pós-graduação Franz Boas³⁷. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2002).

Foi, portanto, sob as influências adquiridas em território norte-americano que Freyre abordou a colonização portuguesa no Brasil em *Casa Grande & Senzala* e nela destacou a presença dos indígenas, africanos e seus descendentes na formação da nação brasileira. E, pelo viés culturalista de Boas – que rechaçara o conceito de raça, substituindo-o pelo de cultura – não só valorizou a presença dos mesmos como positivou a miscigenação antes condenada, bem como destacou a contribuição do africano e do afrobrasileiro na

³⁶ Estamos nos referindo a um sistema abrangente de segregação racial imposto à sociedade pelos Estados nacionais e executados pelas agências que representam estes Estados como os ocorridos, por exemplo, nos Estados Unidos e em países africanos como na África do Sul.

³⁷ Em várias passagens de seu livro, Freyre declara sua filiação à escola culturalista norte-americana de Franz Boas. Consultar: Freyre, (1980). O antropólogo Franz Boas revolucionou os meios acadêmicos na primeira metade do século XX ao pontuar a cultura como fator explicativo das diferenças sociais, em oposição às teorias hegemônicas que até então explicavam a evolução da espécie a partir de determinações raciais, geográficas e econômicas, conforme mencionado anteriormente.

nacionalidade brasileira antes ignorada³⁸. Entretanto, foi a partir do seu trabalho que o “mito” da democracia racial tomou forma.

A atribuição do “mito” da democracia racial à obra de Freyre³⁹ provém de sua interpretação de que a intensa miscigenação da população em uma sociedade paternalista como a brasileira resultou na constituição de uma sociedade na qual prevaleceram a empatia entre as raças e a amenidade das relações entre senhores e escravos. Fato que teria sido decisivo para uma convivência racial, se não harmônica, pelo menos acomodada entre os diferentes grupos sociais, conforme apregoa o próprio autor:

Mas aceita, de modo geral, como deletéria a influência da escravidão doméstica sobre a moral e o caráter do brasileiro da casa-grande, devemos atender às circunstâncias especialíssimas que entre nós modificaram ou atenuaram os males do sistema. 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, 1980, p. 352).

Seu trabalho, como destacado, deu ênfase ao caráter paternalista e ao processo de acomodação dos conflitos da sociedade brasileira (MATTOS; RIOS, 2005). Desta forma, se por um lado o antropólogo foi revolucionário quanto ao seu olhar cultural ao evidenciar de modo incisivo as raízes africanas e a importância destas na cultura brasileira, por outro foi conservador ao pontuar a benignidade da escravidão ao instalar a noção de uma sociedade praticamente isenta de discriminação racial, em virtude da intensa miscigenação entre os grupos. (QUEIROZ, 2003).

É oportuno destacar sobre Freyre que, embora as suas argumentações de que a intensa miscigenação da população brasileira resultou na empatia entre as raças e na harmonia nas relações entre senhores e escravos – que deu margens à construção do “mito” da democracia racial – seja direcionada ao período escravista, ela acabou influenciando os estudos sobre as relações raciais e a própria historiografia dedicada aos estudos do negro no período posterior à Abolição da Escravidão. A lógica era que, se as relações entre brancos e negros tinham se dado de forma “quase” harmoniosa durante a escravidão, o mesmo teria ocorrido no pós-emancipação. Por este viés, pontuou-se inclusive que num país quase isento de discriminação e preconceito etnicorracial não teriam sido impostas barreiras à ascensão socioeconômica e cultural aos africanos e seus descendentes após o cativo (MATTOS; RIOS, 2005).

³⁸ Estamos acenando, por exemplo, aos já mencionados trabalhos de Von Martius e Varnhagen.

³⁹ O primeiro estudioso a atribuir a construção do “mito” da democracia racial à Gilberto Freyre foi Florestan Fernandes. Para mais: Folha de São Paulo, 2002. Ver sobre relações entre Freyre e a elaboração do mito da democracia racial também em Bernardino (2002).

Ademais, os argumentos de Freyre, bem como o “mito” da democracia racial influenciaram os estudos destinados às relações raciais e a própria historiografia no país até meados do século XX⁴⁰.

Na década de 1950, no contexto da derrota do nazismo na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), da intensificação das lutas pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos, bem como das independências e das lutas contra o regime do *Apartheid* nos países africanos, surgiu o interesse dos órgãos internacionais em compreender a “democracia racial” brasileira (BERNARDINO, 2002; SCHWARCZ, 1996; SILVA, 2008). Os olhares voltados ao Brasil se justificavam pelo entendimento – aos moldes de Freyre – de que a “relação interétnica [brasileira] seria marcada pela ausência de discriminação racial e pela quase inexistência do preconceito de cor, dada a forte miscigenação ocorrida no país” (CARDOSO, 2008, p. 10). Por tal compreensão, as relações etnicorraciais brasileiras deveriam ser analisadas a fim de servir como exemplo para as outras nações, destacando-se projeto desenvolvido pela UNESCO⁴¹. (FERNANDES, 1972; BASTIDE; FERNANDES, 2008).

O referido projeto, desenvolvido pela UNESCO, reuniu vários pesquisadores de diversas áreas do saber dentre os quais brasileiros e brasilianistas⁴² entre os anos de 1951 a 1953. Neste período, foram realizadas pesquisas acerca das relações raciais brasileiras em diferentes partes do Brasil, dentre elas, Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa em São Paulo ficou a cargo de Roger Bastide e Florestan Fernandes que, inclusive, resultou no livro *Negros e Brancos em São Paulo*. Porém, o resultado da pesquisa, ao contrário do que se esperava – compreender a “democracia racial” brasileira – evidenciou a inexistência de relações “harmônicas” entre brancos e negros, ao constatar o preconceito de cor no Brasil (BASTIDE; FERNANDES 2008). Neste sentido,

⁴⁰ A influência de Gilberto Freyre ultrapassou os limites nacionais, alcançando estudiosos estrangeiros como Donald Pierson, Stanley Elkins e Frank Tannenbaum. Célia Maria de Azevedo (2003), por exemplo, em estudo comparado sobre o abolicionismo entre Brasil e Estados Unidos destaca que após seis décadas da publicação de *Casa Grande & Senzala* os argumentos desenvolvidos por Freyre sobre a suposta harmonia racial no Brasil ainda permaneciam influentes nos estudos de teor comparado.

⁴¹ Anteriormente a entrada da UNESCO, o desenvolvimento de um estudo sobre as relações raciais em São Paulo já tinha sido iniciado por Roger Bastide e Florestan Fernandes sob o custeio da Revista Anhembi quando, o então diretor de Ciências Sociais da UNESCO Alfred Métriux, veio ao Brasil com a finalidade de estreitar relações para a realização de uma pesquisa ampla acerca das relações raciais no país. No mais, a Revista Anhembi continuou em cena, mas os maiores recursos provieram do órgão internacional. Ver: Fernando H. Cardoso em Prefácio de Bastide e Fernandes (2008).

⁴² Entre outros nomes, destacam-se Thales de Azevedo e Charles Wagley na Bahia, Costa Pinto no Rio de Janeiro, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Virgínia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg, Octavio Ianni em São Paulo e René Ribeiro em Pernambuco. Para mais: Silva (2008).

ainda pontuou que a intensa desigualdade socioeconômica entre brancos e negros estava atrelada às relações etnicorraciais. (GUIMARÃES, 2002; 2008).

Embora o resultado do projeto da UNESCO tenha proporcionado novas tonalidades ao debate sobre as relações etnicorraciais no país, ao evidenciar o preconceito de cor na sociedade brasileira, a problematização substancial sobre a correlação entre a desigualdade socioeconômica e as relações etnicorraciais, bem como a desmistificação do “paraíso tropical” brasileiro proveio com o pioneiro trabalho de Florestan Fernandes⁴³ sobre as relações raciais na sociedade brasileira: *A integração do negro na sociedade de classes*⁴⁴, publicado originalmente em 1964.

Em *A integração do negro na sociedade de classes*, Fernandes (2008, p. 22-3) objetivou estudar “a formação, consolidação e expansão do regime de classes sociais no Brasil do ângulo das relações raciais e, em particular, da absorção do negro e do mulato” na “sociedade de classes” que se formara no Brasil ao término da escravidão.

A análise sobre a “formação do regime de classe” sob o prisma das relações raciais, segundo o próprio estudioso, recaiu sob a cidade de São Paulo por oferecer um campo propício para o estudo do padrão brasileiro das relações etnicorraciais (FERNANDES, 1972; 2008). Para Fernandes, ao contrário dos centros urbanos que tiveram seu florescimento e desenvolvimento arraigados desde os seus primórdios aos setores tradicionais do sistema

⁴³ Barbara Freitag (2005) em texto intitulado *Florestan Fernandes: revisitado* divide a obra do sociólogo em três “fases”, sendo elas: “científico-acadêmica” (1941-1968); “política-revolucionária” (1970-1986); “solidário-militante” (1986-1995). A primeira teria início com a entrada de Florestan, ainda como estudante, no curso de ciências sociais (antropologia e sociologia) da USP e se findaria quando o sociólogo foi afastado do seu cargo de docente na USP pelo governo militar. Neste período, a autora assinala que o referencial teórico de Fernandes se constituía, principalmente, em Durkheim, Weber, Mannheim, Freyer e Radcliff Brown. Período em que teria feito uso da metodologia funcionalista, concentrando suas reflexões em três eixos temáticos: debate e reflexão sobre a sociologia como disciplina; análise antropológica dos indígenas brasileiros; estudo da realidade brasileira. Ainda de acordo com a autora, as reflexões deste primeiro momento se concentrariam nos problemas da “realidade brasileira”, mencionando como referência, entre outras, as obras: *Mudanças sociais no Brasil* (1961); *Negros na sociedade dos brancos* (1961) publicado com Roger Bastide; *Integração do negro na sociedade de classes* (1965) e *Educação e sociedade no Brasil* (1966). Já a fase “solidário-militante” teria se iniciado com o exílio no Canadá, findando-se com a entrada do sociólogo na política. Nesta etapa Fernandes teria ampliado os seus referenciais teóricos, ancorando as suas análises nos conceitos de Marx, Engels e Lenine. Segundo a autora, neste período o pensador teria feito uso do materialismo histórico, enfocando suas análises em três novas problemáticas: guerrilha urbana; revolução cubana; ditadura militar brasileira (e da América Latina). Fase na qual são mencionadas, entre outras obras: *A revolução burguesa* (1975); *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana* (1975); *A Ditadura em questão* (1983); *Nova República?* (1985). A terceira e última fase diria respeito a entrada de Fernandes no Partido dos Trabalhadores (PT) – pelo qual foi eleito Deputado Federal por dois mandatos – até seu falecimento em 1995.

⁴⁴ A obra foi originalmente escrita para o concurso de professor titular de sociologia da USP. Nela o autor se baseou nos dados estatísticos coletados juntamente a Roger Bastide para o projeto *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. Menciona-se também que o método utilizado foi o histórico-estrutural, conhecido posteriormente como “escola paulista de sociologia”.

escravista como Recife, Salvador e Rio de Janeiro⁴⁵, a capital paulista, por ter sofrido sua expansão urbana no último quartel do século XIX, apresentava padrões políticos, econômicos e socioculturais ímpares, ou seja:

[...] a revolução burguesa se processou com maior vitalidade, segundo a norma do *Trabalho livre*, na *Pátria livre* [...]. Assim, o estudo de São Paulo permitia apanhar melhor as conexões existentes entre a revolução burguesa, a degradação do regime servil e a expulsão do “negro” das relações de produção. (FERNANDES, 2008, p. 23).

Foi em meio, portanto, à sociedade paulistana, considerada como um centro urbano ímpar aos demais, que Florestan acabou retratando o “drama” vivido pelo ex-agente do trabalho – o afrobrasileiro – nos anos que se sucederam à Abolição da Escravidão.

O “drama” vivido pela população afrodescendente submerge na análise de Fernandes mediante a constatação da exclusão sociopolítica dos afrobrasileiros. Exclusão essa que teria ocorrido em decorrência à forma precipitada com que a Abolição da Escravidão teria ocorrido no Brasil. Para o sociólogo, os egressos da escravidão não tinham sido preparados para viver nos moldes da sociedade capitalista competitiva que se formara. Sem assistência dos antigos senhores, Estado, Igreja ou qualquer outra instituição e, ainda, sem formação e experiência profissional nos moldes do trabalho livre, os afrobrasileiros teriam ficado à margem dos processos de inclusão dos quais somente os imigrantes europeus teriam se beneficiado.

Todavia, as adversidades que teriam sido geradas pela forma precipitada com que a abolição teria se dado no Brasil são somadas e, além, sobrepostas às crueldades vividas pelos afrobrasileiros durante o sistema escravista. Atrocidades sofridas pela população negra no período da escravidão que, no entender do autor, acabaram jogando os afrodescendentes a um processo de anomia social – desorganização e desintegração social e psíquica aos moldes de Émile Durkheim⁴⁶ – que, por sua vez, teria dificultado imensamente o acesso da população negra aos mecanismos de ascensão socioeconômica:

No conjunto, portanto, as próprias condições psicossociais e econômicas, que cercam a emergência e consolidação da ordem social competitiva na cidade de São Paulo, tornavam-na imprópria e até perigosa para as massas de libertos, que nela se concentravam. *Doutro lado, as deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob regime*

⁴⁵ Ver mais sobre a mesma argumentação especialmente no Capítulo 1 de Bastide e Fernandes (2008) e Introdução de Fernandes (1972).

⁴⁶ O termo anomia foi cunhado por Émile Durkheim (1858-1917) no livro *O suicídio*. Em tal estudo aborda que os fatores sociais – especificamente a sociedade moderna – exerceram profunda influência sobre a vida dos suicidas. Neste sentido, o termo é empregado pelo sociólogo para mostrar que algo na sociedade não funcionava de forma harmônica, pelo contrário, funcionava de forma patológica ou anômica.

capitalista, impedindo de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escola grupal, das oportunidades novas. (FERNANDES, 2008, p. 34 – grifo nosso).

Fernandes (1972; 2008), desta maneira, apresenta a escravidão como deformadora, digamos, do “caráter” dos afrobrasileiros. Fato que teria se consubstanciado num desregramento social que no pós-abolição teria impedido a população negra de tirar “proveito relevante e duradouro” das “oportunidades”.

Ao apresentar a escravidão como estrutura estruturante da vida dos afrodescendentes – responsável pelo desregramento social – vale ressaltar que ela também foi entendida como um dos fatores que proporcionou a preferência – além do preconceito de cor – dos imigrantes europeus em detrimento dos afrobrasileiros no mercado de trabalho. De acordo com Fernandes, os imigrantes se encontravam mais preparados em nível de “instruções”, tanto educacionais como para o trato com o trabalho aos moldes capitalistas, se comparados aos afrodescendentes. Isto é, as condições impostas pelo próprio sistema escravista teriam negado à população afrobrasileira fatores que poderiam ter-lhes oferecido vantagens na “competitiva sociedade de classes”: formação educacional e prévias experiências laborais para com o trabalho livre, por exemplo, nas fábricas que se formavam.

A população negra no pós-abolição foi, portanto, em meio a todas as argumentações arroladas, largada “a sua própria sorte”. Fato esse que perdurou por mais de “três quartos de século após a Abolição”. Abandono tão evidente que o sociólogo o constatava, inclusive, ao tempo em que escrevia, pois poucos eram “os segmentos da ‘população de cor’ que” tinha conseguido “se integrar efetivamente na sociedade competitiva e nas classes sociais”. (FERNANDES, 1972, p. 28).

É fato que, de 1960 à atualidade, seja porque a teoria sociológica ou, seja porque os estudos históricos passaram ao longo dos anos por renovações, algumas das teses cunhadas por Fernandes em a *Integração do negro do negro na sociedade de classes* foram problematizadas. Entre essas problematizações, menciona-se argumentos tecidos pelo brasilianista George Andrews em estudo sobre as relações etnicorraciais na sociedade paulistana, denominado *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*⁴⁷.

⁴⁷ Menciona-se também neste contexto o trabalho de Lilia Schwarcz (1993) – anteriormente abordado – que analisou como as teorias raciais influenciaram e foram reinterpretadas no país e, por seu turno, acabaram tecendo visões sobre a população negra em finais do século XIX.

Andrews (1998), em consonância a Fernandes, retrata a exclusão da população negra da sociedade paulistana através da substituição dos afrobrasileiros do mercado de trabalho pelos imigrantes europeus entre os finais do século XX e início do XIX⁴⁸. No entanto, para o brasilianista, o fator explicativo para essa exclusão é justificado pela intervenção do Estado no mercado de trabalho que permitiu que os patrões rejeitassem os trabalhadores negros e fizessem negociações mais favoráveis com os europeus. Neste sentido, tece argumentações contrárias a Fernandes (2008), no que diz respeito à preferência dos imigrantes europeus no mercado de trabalho por possuírem maiores habilidades para o trato com o trabalho nos moldes capitalistas e instrução educacional, bem como ao estado de anomia social ao qual a população negra teria ficado submersa no pós-abolição em consequência aos males gestados no âmago de suas pessoas pela escravidão.

Para contrapor as argumentações de Fernandes de que os imigrantes europeus não possuíam experiência prévia para o trato com o trabalho industrial, se comparados aos trabalhadores nacionais, Andrews apregoa resultados de pesquisadores que já problematizavam – a sua época – a aquisição dessas habilidades pelos europeus que vinham para São Paulo, tais como:

Michael Hall diz que ‘a maioria daqueles que vieram para capital [São Paulo] pareciam não ter nenhuma experiência industrial anterior. Embora alguns artesãos e outros trabalhadores tivessem ido para São Paulo, essa imigração não foi estimulada e parece bem evidente que a maioria esmagadora da força de trabalho era composta por homens e mulheres das áreas do Sul da Europa’. (ANDREWS, 1998, p. 123).

E, ainda, considerando levantamentos sobre a imigração italiana que era responsável por quase a metade dos grupos populacionais estrangeiros que aportavam em território brasileiro, comenta:

Rudolph Bell descobriu que entre 1880 e 1910 ‘as pessoas com experiência para atuar no ambiente urbano ou industrial tendiam a se mudar para o norte da Europa, particularmente para a Alemanha e Bélgica’ atraídos por salários mais altos e custos de transporte mais baixos; ‘eles conseqüentemente não conseguiram tirar vantagem de nenhuma oportunidade nas Américas do Norte e do Sul. (ANDREWS, 1998, p. 123).

Portanto, sob o amparo dos resultados de pesquisas que apontam para a inexperiência industrial dos imigrantes europeus que vinham para a América, o brasilianista não acredita

⁴⁸ Faz-se oportuno ressaltar que Andrews propõe em sua análise uma temporalidade de longa duração – nada menos que 100 anos – para o estudo do desenvolvimento das relações etnicorraciais da sociedade brasileira. Neste aspecto, aqui enfatizamos que nossos olhares se direcionaram as reflexões concernentes ao período eminentemente posterior ao término da Escravidão.

que ela tenha sido a real justificativa para a preferência dos imigrantes aos afrobrasileiros nas ocupações das indústrias brasileiras. Além do mais, se assim fosse, questiona sobre o porquê, por exemplo, 1/3 da mão-de-obra empregada nas 31 fábricas têxteis no ano de 1912 na cidade de São Paulo era composta por menores de idade.

Andrews também não acredita que o maior grau educacional dos imigrantes tenha sido uma argumentação plausível para a não contratação dos brasileiros, principalmente dos afrodescendentes. Aqui não queremos dizer que o brasilianista desconsiderou o maior grau de alfabetização como um requisito para a aquisição de emprego no setor industrial e que os imigrantes possuíam muito mais vantagens neste quesito, se comparados aos nacionais. Porém, considera que outros setores devem ser levados em consideração como o da marcenaria e carpintaria dos quais os nacionais também perderam os seus postos para os imigrantes. Setores esses que a experiência profissional para a aquisição de empregos – das quais os afrobrasileiros possuíam – era mais importante do que o grau de instrução educacional.

Mediante as reflexões arroladas, o brasilianista ressalta que a exclusão do negro do mercado de trabalho em São Paulo não deve ser problematizada pelo viés das “habilidades superiores” dos europeus para o trato com o trabalho industrial. Ao contrário, deve ser refletida sob o amparo da política desenvolvida e aplicada pelo estado paulista que inundou o mercado de trabalhadores através da política de subsídios à imigração europeia. Política que, “além de manter os salários baixos [...] capacitou os patrões a voltar as suas costas para aqueles empregados que procuravam conduzir as negociações mais difíceis e mais exigentes. Esses empregados eram de início os libertos ex-escravos [...]”. (ANDREWS, 1998, p. 146).

Andrews, por fim, tece argumentações opostas a Fernandes acerca da tese da auto-exclusão do negro do mercado de trabalho em virtude do estado de anomia social no qual a população afrobrasileira estaria submersa em virtude dos males ocasionados pelo sistema escravista. Porém, assim como aclarado por Guimarães (2008) no que diz respeito às problematizações de Andrews sobre as argumentações de Fernandes, tanto acerca da exclusão dos afrodescendentes em preferência aos imigrantes no mercado de trabalho, por possuírem habilidades educacionais e profissionais superiores, bem como a auto-marginalização dos afrobrasileiros em função do estado de anomia social, pontua-se:

Vale lembrar, entretanto, que a tese do despreparo do negro para a liberdade [...] não é originalmente de Fernandes. Foi utilizada, primeiro pelos abolicionistas e ganhou depois, completamente, o meio negro paulistano. Basta ler o Clarim da Alvorada e outros órgãos da imprensa negra paulistana para se ajuizar o que digo. [...] Florestan

sempre fundava sua interpretação levando em conta o modo como o grupo que estudava havia, ele próprio, explicado a sua situação social. *Há, sem dúvida, na argumentação de Florestan, como apontou Andrews, algo de senso comum de época, que sugere a culpabilização da vítima. Disso, entretanto, nenhum escritor pode escapar, pois somos prisioneiros de nosso tempo; [o que] e não nos deve impedir de perceber e valorizar o mais importante.* (GUIMARÃES, 2008, p. 15 – grifo nosso).

O mais importante seria evidenciar que o trabalho de Fernandes (1972; 2008), além de ter a população negra como coadjuvante sob novos enfoques e de ter sido o primeiro a ter dado destaque aos movimentos sociais negros, revolucionou a compreensão do racismo brasileiro ao denunciar a democracia racial como um mito. Contudo, um mito não no sentido de falsidade, mas no sentido de ideologia dominante, de uma percepção de classe que pensa o seu ideal de conduta como verdade. Em outras palavras, uma ideologia de classe que tomava o que eram desigualdades raciais – próprias da ordem racial escravocrata – como desigualdades de classes – próprias do capitalismo industrial – para, então, encobrir o seu racismo. (GUIMARÃES, 2008).

Como podemos entrever o estudo de Fernandes (2008) acabou por refutar veemente a ideia do Brasil como a terra da igualdade racial, dando uma nova tonalidade ao debate das relações etnicorraciais no Brasil e, por conseguinte, introduziu novas narrativas às existentes sobre a História da população afrobrasileira.

São traçadas, na sequência, para finalização deste subtítulo, ponderações sobre como os olhares acadêmicos direcionados à população afrobrasileira – até então arrolados – dialogaram principalmente com história escolar.

Circe Bittencourt (2008, p. 200) aborda que as interpretações de *Casa Grande & Senzala* passaram a ser introduzidas no ensino de História do Brasil logo no período subsequente a sua publicação, ou seja, a “miscigenação entre senhores e escravas, as ações *crístãs* de senhores que concediam alforria a seus filhos nascidos nas senzalas, entre outras características da vida da época da escravidão, forneciam os elementos para provar a *democracia racial* entre nós”. Tal homogeneização cultural, ainda segundo a autora, teria caído como luva desde seus primórdios, tendo sido usada pelo poder dominante para omitir as diferenças e desigualdades sociais e econômicas, bem como para justificar a situação de miséria da grande parte da população brasileira⁴⁹.

⁴⁹ Acerca dos comentários de Bittencourt (2008), vale observar que as orientações nacionalistas do governo Vargas (1930-1945) também foram direcionadas ao sistema educacional. Em tal contexto, menciona-se a criação o Ministério da Educação que lançou mão de duas reformas educacionais: Reforma Francisco Campos (1931)

Entretanto, independentemente dos usos e abusos que o “mito” da democracia racial assumiu ao longo do ensino de História, conforme mencionado por Bittencourt (2008) e, ainda, mesmo sabendo que a democracia racial no Brasil é apenas um mito, comprovada academicamente por Fernandes, é fato que tal perspectiva ainda paira no ar. Aqui não estamos querendo dizer que o brasileiro se omite quanto à presença do preconceito etnicorracial e/ou racismo, seja na escola ou em demais espaços sociais. Estamos nos referindo a uma forma, digamos, distorcida de democracia racial na qual se tem conhecimento de sua existência, mas no plano da intimidade ou na figura do outro. (RIBEIRO, 2011).

Para contextualização desta distorção, por tempos enraizada nos diferentes espaços sociais – dentre eles na escola – menciona-se a explicação dada por Fernandes (1972) para exemplificar uma das características subjacentes ao preconceito etnicorracial a *la brasileira*. Explicação da qual se consubstanciou a expressão “preconceito contra o preconceito” ou “preconceito de ter preconceito”, conforme aborda o próprio autor:

O aspecto da situação racial no Brasil, que mais impressiona, aparece sob a negação incisiva de qualquer problema “racial” ou de “cor”. O preconceito e a discriminação raciais, bem como a segregação, são encarados como uma espécie de pecado e de comportamento vergonhoso. (FERNANDES, 1972, p. 62).

Para Fernandes (1972, p. 23), a gênese dessa negação incisiva do preconceito etnicorracial presente na sociedade brasileira estaria ligada ao “*ethos* católico” em meio “à desagregação da ordem tradicionalista, vinculada à escravidão e ao domínio senhorial”. Ou seja, a escravidão e o domínio senhorial eram dois fatores que minavam a plena vigência dos princípios católicos na sociedade escravocrata. Fato esse que fazia com que os católicos proclamassem uma visão de mundo e de homem baseada, por exemplo, no respeito e amor ao próximo, mas agissem de forma totalmente oposta aos seus próprios princípios religiosos. Por sua vez, com o fim do sistema escravista se pressupunha que essa relação discrepante entre princípios e ação se findaria. No entanto, os valores vinculados ao sistema escravista teriam sido apenas repelidos do plano das ideias e não da ação direta e concreta:

Ao que parece, entendia-se que ter preconceito seria degradante e o esforço maior passou a ser o de combater a ideia de que existia preconceito no Brasil, sem se fazer nada no sentido de melhorar a situação do negro e de acabar com as misérias inerentes ao seu destino humano na sociedade brasileira. (FERNANDES, 1972, p. 42).

que se centrou na educação política do adolescente e a de Gustavo Capanema (1942) que se concentrou na formação de uma consciência patriótica. Ainda neste íterim, e em consonância com a Reforma Francisco Campos, pontua-se a criação em 1938 da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que delineou as primeiras ações concretas entre o Estado e as políticas concernentes ao livro didático. Ver mais em: Luca (2009) e Ribeiro (2004).

Fernandes enfatiza, desta maneira, uma “democracia racial” totalmente ilusória uma vez que o preconceito etnicorracial se encontrava, sobretudo, ao plano da dissimulação: “o preconceito de ter preconceito”.

Lilia Schwarcz (1998) corrobora com as contribuições de Fernandes em comentário sobre pesquisa de opinião pública realizada em São Paulo no ano 1988 que objetivou investigar aspectos da configuração do preconceito étnicorracial na sociedade. Em análise aos dados da pesquisa, a autora relata que 97% dos entrevistados quando interrogados se eram preconceituosos afirmaram não ter preconceito. Contudo, quando questionados se conheciam pessoas que já tinham manifestado algum tipo de preconceito, 98% – dos mesmos entrevistados – responderam afirmativamente. Dados esses que a levaram a concluir que “todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1998, p. 180).

Cloves de Oliveira e Paula Barreto (2003), também em reflexão a dados de pesquisa de opinião sobre as relações etnicorraciais – realizada no ano de 2000 com aproximadamente 1.172 no estado do Rio de Janeiro pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) e Núcleo de Pesquisas, Informações e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense (DATAUFF) – vão ao encontro da argumentação de Schwarcz (1998). De acordo com eles, a conclusão da antropóloga sobre a pesquisa realizada em São Paulo no ano de 1988 pode ser mantida para o início da década de 2000. Segundo os autores, os brasileiros continuam se autodeterminando como não preconceituosos à medida que não negam a existência do racismo e/ou preconceito etnicorracial – mas sempre na figura do outro – na sociedade brasileira.

Já quanto aos reflexos no contexto escolar dos olhares que denunciariam a situação de marginalidade e exclusão vivida pelos afrobrasileiros no período subsequente à abolição, algumas pistas são dadas por Álvaro do Nascimento (2005), Mírian Ribeiro (2011) e Artêmio Ten Caten (2010).

Em publicação que resultou do relato de experiência como corretor das provas de História do Vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2001, Nascimento (2005, p. 19) analisa respostas elaboradas pelos vestibulandos acerca de uma questão dissertativa que solicitava que os mesmos discorressem sobre o papel social exercido pelos afrobrasileiros no período posterior à Abolição. A escolha em refletir sobre a referente

argumentação proveio, segundo do próprio autor, em função das construções discursivas “absurdas”⁵⁰ apresentadas pelos vestibulandos. Para Nascimento, o “absurdo” dos discursos se deu, não pelo fato da grande parte dos candidatos ter relacionado a situação social vivida pelo negro no período somente a exclusão social e a marginalidade, mas por ter prevalecido nestas narrativas o sentido da passividade e submissão da população negra no período retratado.

Nascimento, na sequencia, a fim de procurar respostas aos princípios orientadores das narrativas dos vestibulandos, assinala que: “a maior parte dos autores dos livros didáticos⁵¹ ainda não conseguiu perceber que há uma produção historiográfica recente, contestando parte das conclusões de Octavio Ianni e Florestan Fernandes”. E, ainda:

Produção esta que lança um novo olhar sobre o processo que levou a abolição, revela a participação dos negros como indivíduos construtores de suas próprias histórias (refutando a idéia de anomia dos negros) e que, independentemente da escravidão, entende a perpetuação do racismo como fator determinante para a pouca mobilidade social de homens e mulheres negras no Brasil até os dias de hoje. (NASCIMENTO, 2005, p. 19)

Mírian Ribeiro (2011, p. 178) corrobora as argumentações de Nascimento (2005) em recente estudo denominado *Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)* que teve como objetivo principal analisar as representações da população negra no período pós-emancipação nas práticas discursivas dos livros didáticos destinados ao ensino médio. Segundo a autora, em tempos atuais ainda pode ser percebida “uma heterogeneidade dos manuais disponíveis que, em geral, não apresentam a incorporação de conteúdos novos – relacionados à África e afrodescendentes – e não renovam os conteúdos já consagrados”. Ainda, de acordo com ela, constata-se uma visão predominantemente fatalista do negro no período delimitado. Isto é, na visão dos autores de livros didáticos, “os ex-escravos estavam fadados à marginalização por sua passividade ou submissão; logo, marginalizados por sua própria opção. Nenhum dos autores analisados se preocupou em explicar as lutas constantes para a sobrevivência do ex-escravo”. Assim, em consonância com Nascimento (2005), Ribeiro reafirma a permanência de discursos fatalistas nas produções didáticas sobre a História dos afrobrasileiros no pós-abolição.

⁵⁰ Referência a mesma palavra utilizada pelo autor. Consultar: Nascimento (2005, p. 23).

⁵¹ Cabe pontuar que Nascimento culpabiliza os “livros didáticos”, mas como a presente pesquisa demonstra – Capítulo 3 – os manuais didáticos são apenas uma das vertentes deste processo.

Já Artêmio Ten Caten (2010, p. 236), em reflexão sobre as narrativas contidas no *Livro Didático Público: História* (Ensino Médio) publicado em 2006, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná (SEED/Pr)⁵², argumenta para além da passividade e marginalização no conteúdo dedicado ao negro no pós-abolição, uma vez que constata a sua exclusão. Segundo Caten, a História do negro no Brasil, no respectivo material didático, se resume ao período escravocrata com enfoque nas relações de trabalho escravo. Após o término da escravidão o afrobrasileiro, digamos, se ausenta da História, pois é o imigrante europeu e as relações de trabalho assalariado que tomam conta dos discursos presentes nos manuais. Portanto, o “afro-brasileiro se destaca como trabalhador escravizado e o descendente de imigrantes europeus como trabalhador assalariado”. E, por esse viés, infere-se, a partir das análises do autor que o afrobrasileiro desaparece da História no pós-abolição nos manuais analisados.

Ao observar as pontuações realizadas até momento, percebemos mudanças no que diz respeito às representações da população afrobrasileira se comparadas às primeiras esboçadas. Neste movimento, buscamos pistas acerca da influência da história produzida na academia no meio escolar. No entanto, se notamos a introdução de novas narrativas que proporcionaram a construção de novas representações sobre a população afrobrasileira, principalmente através de Freyre (1980) e Fernandes (1972; 2008), percebemos que essas mesmas narrativas já estão sendo problematizadas tanto no nível acadêmico como escolar, principalmente em consonância às renovações da própria área.

2.3 Ensino de História e as africanidades entre os anos de 1980 e 1990: a conquista da Lei Federal 10.639/03

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino [...] é o fato de identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais de sua própria história [...].
(Elza Nadai, 2011, p. 34).

⁵² Apenas a título de esclarecimento, aborda-se que os livros didáticos analisados pelo autor dizem respeito a uma respectiva coleção que fora redigida por professores da rede estadual de ensino selecionados pela SEED/Paraná. A primeira edição e distribuição gratuita de tal coleção ocorreu no ano de 2007.

É de comum acordo que a supressão dos direitos humanos e a intolerância aos adversários, sejam eles civis ou políticos, estão entre as características gerais dos regimes militares e que o caso brasileiro não fugiu à regra. No Brasil, várias estratégias foram empregadas durante a Ditadura Militar (1964-1985) para a repressão e controle das opiniões e do pensamento dos cidadãos com vistas a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime, indo desde o controle ideológico à tortura física.

A década de 1980 adentra, portanto, como um período representativo para a História do Brasil, período em que ocorria o processo de redemocratização do país e no qual os movimentos sociais protestavam por mudanças. Na educação, as organizações solicitavam alterações na escola, nos conteúdos, nas disciplinas. Fruto de longa luta, a História retornava como campo de saber escolar específico⁵³. Ocasão, também, na qual, reprimidos em tempos ditatoriais, o movimento negro reivindica e participa ativamente das reformas políticas, sociais e educacionais imersas no período.

A luta da população negra por melhores condições de vida no Brasil vem desde a escravidão, podendo ser expressa, ao longo do tempo, entre outras redes de relações pela formação de quilombos, casas de zungus, irmandades e agremiações de lazer (MOURA, 1984; 1988; FARIAS et al, 2006). No decorrer do pós-abolição, pode ser abordada a criação de jornais da imprensa negra e de organizações como Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Frente Negra Brasileira (FNB) (SANTOS, 2005; DOMINGUES, 2008). Entretanto, em meio ao processo de redemocratização o movimento negro – fundamentalmente pós-1978⁵⁴ –

⁵³ A partir de 1964 o governo militar passou a intervir deliberadamente na educação. Como consequência deste processo, destaca-se a desqualificação e desvalorização do professor. Para concretizar algumas medidas, diga-se de passagem, aborda-se o arrocho salarial, a criação de licenciaturas curtas destinadas aos cursos de formação de professores, a ampliação do controle do ensino através do domínio técnico e burocrático no interior das escolas expresso pela subordinação dos professores aos orientadores pedagógicos e aos supervisores, assim como pela massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência). Na década de 1970 – a partir Reforma Educacional de 1971 – são editadas uma série de leis, pareceres e resoluções que não só complementaram o quadro acima arrolado como atingiram diretamente às áreas de História e Geografia, tanto em nível do ensino escolar como acadêmico. Primeiramente, com o estabelecimento da obrigatoriedade do enfoque em nível do Ensino Médio (antigo 2º grau) na formação específica voltada para a capacitação profissional em detrimento da formação geral do educando. Posteriormente, com a adoção de Estudos Sociais como componente curricular em nível do Ensino Fundamental (antigo 1º grau) no lugar das disciplinas de História e Geografia. Somando-se a isso, a implantação de licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais nas instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas. É fato que o processo de desqualificação e desvalorização do professor e, ainda, o expurgo da grade curricular das disciplinas de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais – incluindo Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica – e a criação de licenciaturas curtas na formação de professores resultaram em reivindicações. Ainda em períodos ditatoriais, professores do ensino básico e nível superior se posicionavam, seja através de ações individuais ou, sob o amparo de suas associações, contrários aos ditames governamentais. Ver, entre outros, Fonseca (1993; 2003) e Bittencourt (2011).

⁵⁴ De acordo com Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2000) a publicação do Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial em 1978 inaugura uma nova perspectiva da luta contra o

concentrou seus esforços a fim de participar ativamente do novo projeto político que se estruturava no país, principalmente ao marcar presença no processo de elaboração da nova constituição brasileira na Assembleia Nacional Constituinte (ANC). (GONÇALVES; SILVA 2000, SANTOS, 2005).

A participação dos militantes negros em meio à elaboração da Constituição de 1988 foi marcada pela “denúncia ao mito da democracia racial e o efeito desmobilizador do mesmo na sociedade brasileira. Efeito esse que deveria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais”, a partir do estabelecimento de políticas voltadas especificamente à população afrobrasileira. Políticas que deveriam auxiliar a inserção dos afrodescendentes “ao novo sistema produtivo”, bem como “possibilitassem aos negros a reconstrução de sua identidade racial negada pelas tentativas de destruição dessa identidade pela política do branqueamento”. (RODRIGUES, 2005, p. 53).

Para alcançar os objetivos abordados, representantes do movimento negro, ao participar de Subcomissão⁵⁵ em meio aos trabalhos e, por conseguinte, redação da nova constituição brasileira na ANC, redigiram anteprojeto que versava em três pontos essenciais: a) reconhecimento por parte do Estado das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título definitivo dessas terras; b) criminalização da prática do racismo ou qualquer outra forma de discriminação atentatória; c) educação comprometida em combater o racismo e todas as formas de discriminação, valorização da diversidade, assim como a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras no Brasil. (RODRIGUES, 2005, p. 53-4).

Ao término da redação da Constituição de 1988, os ativistas negros viram algumas de suas reivindicações serem atendidas. Questões estas referentes à titulação de terras das comunidades quilombolas e à criminalização do racismo. Todavia, se tais reivindicações perpassavam por “uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação” e, além, pela “obrigatoriedade do ensino de história da população negra no Brasil” (RODRIGUES, 2005 p. 53), isto acabou não ocorrendo. O documento final acabou apenas apontando para a necessidade da discussão da temática relacionada à

racismo no Brasil. Pós-1978 o movimento negro agregou o tema da discriminação etnicorracial à escola com a possibilidade de vir a ser um objeto de investigação científica nos programas de pós-graduação.

⁵⁵ O trabalho para a elaboração da Constituição Federal de 1988 na ANC durou cerca de 19 meses. Meses durante os quais os parlamentares se dividiram em oito Comissões Temáticas e vinte e quatro Subcomissões Temáticas, sendo que cada qual ficou responsável pela elaboração de um tema. No que compete às reivindicações do movimento negro, a concentração ocorreu na “Subcomissão dos negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias” que integrava a Comissão Temática “Da Ordem Social”. Para mais: Rodrigues (2005).

“pluralidade cultural brasileira” no currículo escolar (BRASIL, 1988). Porém, discussões à parte, conforme ressalta Valter Silvério:

Isso significa admitir que a constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representa como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal da nação e cordial (do ponto de vista das relações entre os grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos). (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

Como observa Silvério (2008) – mesmo que a introdução da história da população negra no currículo não fora atendida à época – pode-se dizer que a consideração do debate acerca da “pluralidade cultural brasileira” – foi uma grande conquista ao admitir conflitos em uma sociedade que por longo tempo se considerou homogênea ou, nas palavras, Von Martius uma “mistura das três raças” e, ainda, uma “quase” democracia racial em Freyre.

É oportuno ressaltar que em 1988 foi comemorado o centenário da Abolição da Escravidão. Contexto em que o movimento negro também teceu fortes críticas aos valores históricos e simbólicos que representavam a data (MUNANGA, 1996), como pode ser evidenciado em artigo de época publicado no jornal *Folha de São Paulo*:

As datas históricas têm o sentido que cada geração, ou cada grupo social lhes dá. O centenário da abolição tem dado margem a um grande debate em torno do sentido do 13 de Maio competindo por comemorações e mentes. Há o treze de Maio tradicional, o da princesa Isabel, o da magnanimidade da Cora, da doação da liberdade. Trata-se de uma espécie em extinção. [...] No polo oposto há o treze de Maio maldito, o 13 de Maio engodo, empulhação, golpe branco contra o avanço da população negra. É espécie em ascensão. Foi gerado e expande-se dentre dos movimentos negros. Para substituí-lo na mitologia social constrói-se outra data histórica, o 20 de Novembro, morte de Zumbi. Enfim há o treze de maio crítico, espécie também em ascensão. [...] Em vez de doação real, a data é vista como conquista popular. Tal versão germina nos meios acadêmicos envolvidos na visão historiográfica da escravidão. (CARVALHO, *Folha de São Paulo*, Folhetim, p.8, 1988a).

O artigo de José Murilo de Carvalho, publicado no caderno especial *100 anos da Abolição*, no jornal *Folha de São Paulo*, no dia 13 de Maio de 1988 traz à tona as discussões que envolviam as manifestações do movimento negro, ou seja, a comemoração do término da escravatura em 13 de Maio significava atribuir os créditos da obtenção da libertação à “redentora” Princesa Isabel. Em oposição, o movimento negro propunha a substituição da data para o dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 20 de Novembro⁵⁶.

⁵⁶ Atualmente, no dia 20 de Novembro é comemorado o “Dia Nacional da Consciência Negra” e no dia 13 de Maio o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”. Ver: BRASIL (2004).

No entanto, se por um lado a publicação apresenta as discussões encabeçadas pelo movimento negro sobre o 13 de Maio, por outro, também demonstra o envolvimento, tanto da mídia como de diversos pensadores em torno da comemoração do centenário da Abolição da Escravidão. Fato que pode ser constatado com publicações presentes a este mesmo caderno, pois a exemplo de Carvalho assinam, entre outros, Alfredo Bosi, Elza Berquó, Robert Slenes e Roberto Ventura, seguidos por publicações na coluna “Opinião” assinadas por Darcy Ribeiro com *Morra Princesa Isabel*, Gilberto Gil e Antônio Risério com *Por um abolicionismo socialista* e Florestan Fernandes com *O treze de maio*. (FOLHA DE SÃO PAULO, Opinião, 1988b)⁵⁷.

Ao contexto das comemorações do centenário da Abolição da Escravidão, também pode ser mencionado o envolvimento dos estudiosos com publicações e reedições de vários títulos sobre a população negra no Brasil, bem como o desenvolvimento de pesquisas desenvolvidas especificamente à luz da data. Entre as obras publicadas, encontravam-se *Sociologia do Negro no Brasil*, de Clovis Moura, *Ideologia de Escravidão*, de Ronaldo Vainfas, *O trato dos viventes*, de Luiz Felipe de Alencastro, *Escravidão e Invenção da Liberdade*, organizado por João José Reis e a reedição, entre outros títulos, da obra *Da senzala à Colônia*, de Emília V. da Costa (FOLHA DE SÃO, Livros, 1988c)⁵⁸. Já acerca das pesquisas acadêmicas, pode ser pontuada *Memória da Escravidão em Famílias Negras em São Paulo* – coordenada pelas professoras Maria de Lourdes Janotti e Suely R. Queiroz – especialmente por ter se revelado pioneira ao documentar e refletir sobre memórias da escravidão e liberdade a partir de entrevistas com membros de 33 famílias negras do Estado de São Paulo⁵⁹.

Ainda no decorrer dos anos de 1980, de acordo com Hebe Mattos e Ana Rios (2005), principalmente em função da intensificação das publicações e pesquisas em virtude das comemorações do centenário da Abolição da Escravidão como as arroladas, pode ser observada a incorporação definitiva na historiografia do negro como agente histórico. Porém, vale mencionar que essa incorporação ocorreu em polos opostos e ocasionou uma guerra de narrativas entre os próprios estudiosos. (CHALHOUB, 1990; GORENDER, 1992).

⁵⁷ É mencionado também publicação na revista Veja no mês de Maio de 1988. Em artigo intitulado *Centenário de um mal do século: O deprimente Brasil dos escravos de 1888 tem razões para inquietar o país de hoje* foi traçado um retrato da desigualdade brasileira – enfocando a população negra no Brasil – referenciando estatísticas dos IBGE.

⁵⁸ De acordo com quadro ilustrativo publicado na Folha de São Paulo (1988), ao total podem ser encontrados quarenta e um lançamentos e sete reedições.

⁵⁹ As transcrições das entrevistas podem ser encontradas nos arquivos do Centro de Apoio à Pesquisa Sérgio Buarque de Holanda (FFLCH-USP). Ver também comentários sobre a mesma, em: Mattos e Rios (2005).

Para contextualizar tal embate, retoma-se que a tese da democracia racial foi refutada em finais dos anos 1950 e início da década de 1960, sendo Florestan Fernandes (1972; 2008) o grande expoente das contestações, seguido por demais estudiosos como Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso⁶⁰. Denominados de “revisionistas” o respectivo grupo:

[...] precedeu e possibilitou o surgimento de pesquisas destinadas a explorar novos temas específicos no universo da escravidão, a partir da década de 1970. Fazem parte deste grupo Clovis Moura, pioneiro no estudo da rebeldia negra, e Leila Mezan Algrandi, que desenvolveu estudos da escravidão urbana. Os anos 1980 acompanham essa produção de temas específicos, concebendo, no entanto, a escravidão enquanto processo de opressão e acomodação, sujeito, assim, à negociação entre as partes envolvidas, as lutas cotidianas. (RIBEIRO, 2011, p. 53-54).

Nos anos de 1980, portanto, os estudiosos apontavam para novas formas de resistência e de negociações entre senhores e escravos, ao ressaltar as lutas cotidianas, destacando-se trabalhos oriundos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) dentre eles, os dos professores Kátia Mattoso e João José Reis e da Universidade de Campinas (UNICAMP), sendo os principais representantes os dos professores Robert Slenes e Sidney Chalhoub.

Em contrapartida, Jacob Gorender – à semelhança de Clóvis Moura – ao focar sua análise na denúncia nas formas de opressão e resistência às quais a população negra tinha sido submetida, entendia que historicizar sobre formas cotidianas de negociações entre escravos e senhores – principalmente nos moldes de Slenes e Chalhoub – significava minimizar a opressão do sistema escravista e a luta dos escravizados, denominando, inclusive, tais abordagens de “neopatriarcalistas”. (ALEGRO; SILVA, 2010; RIBEIRO, 2011).

Já o teor acirrado do embate, pode ser observado entre Chalhoub e Gorender e evidenciado quando em resposta às problematizações Chalhoub (1990, p. 251) contra argumentava, por exemplo, em *Visões da Liberdade* que a sua preocupação consistia em “recuperar alguns aspectos das experiências dos escravos [...], dos seus modos de atuar sobre ele” e que “[...] o importante era perceber o que os diferentes sujeitos históricos entendiam por escravidão e liberdade, e como interagiam no processo de produção dessas visões e percepções” e, ainda:

Algumas pessoas ficarão decepcionadas [Entre elas: Gorender] com as escolhas destes escravos que lutaram pela liberdade, resolutamente por certo, mas sem nunca terem se tornado um Zumbi. Essa é uma decepção que temos que absorver, e refletir sobre ela, pois para cada Zumbi com certeza existiu um sem número de escravos que, longe de estarem passivos ou conformados com a situação, procuraram mudar sua

⁶⁰ Neste caso podem ser mencionados os livros *Mobilidade social em Florianópolis* (1960) de Cardoso e Ianni e *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul* (1962) de Cardoso.

condição através de estratégias mais ou menos previstas na sociedade na qual viviam. (CHALHOUB, 1990, p. 252 – grifo nosso).

Com o fim da Ditadura Militar (1964-1985), das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, da garantia dos direitos sociais e individuais consolidados a partir da promulgação da Constituição de 1988, das comemorações do Centenário da Abolição da Escravidão, do envolvimento dos estudiosos amparados em novas vertentes historiográficas, menciona-se que os anos subsequentes foram marcados pela intensa reformulação do ensino.

O ponto culminante da reformulação do ensino brasileiro pós-militarismo ocorreu em 1996 quando – após oito anos de tramitação no Congresso – foi instituída a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), isto é, o documento básico da política educacional brasileira (FONSECA, 2003). Entre as conquistas educacionais, enfatiza-se:

[...] a consagração da educação como ‘direito público’ (Art. 208 § 1º); o princípio da ‘gestão democrática do ensino público’ (Art. 206, VI); ‘a oferta de ensino noturno regular’ (Art. 208, VI); o dever do Estado em prover ‘creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade’ (Art. 208, IV); ‘o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); ‘o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência’ (Art. 208, III). (RODRIGUES, 2005, p. 58).

Quanto às africanidades – lembrando que desde os trabalhos da elaboração da Constituição de 1988 as lideranças do movimento negro enfatizavam para uma educação comprometida com o racismo e qualquer outra forma de discriminação e para o ensino da história da população negra no Brasil – obteve-se no Art. 26 § 4º: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 1996).

No que diz respeito aos limites da LDB, com relação à História Afrobrasileira e Africana, sob o amparo de Tatiane Rodrigues (2005, p. 60), “pode-se afirmar que [...] a LDB apenas introduziu os princípios da CF/1988”, pois ao reproduzir o que já estava prescrito “nos permite avaliar que não houve avanços como se poderia esperar, a partir da indicação realizada na ANC de que o tema deveria ser abordado em legislação completar, estabelecendo a LDB como o lugar no qual deveria conter qualquer detalhamento de propostas em relação à temática racial e educação”⁶¹.

⁶¹ Em 1995, concomitante ao processo de elaboração da LDB, ocorreu a realização da “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” na cidade de Brasília. Manifestação na qual foi enfatizada a cultura homogeneizadora e eurocêntrica da educação brasileira, bem como a necessidade da revisão dos

Em 1998, em contrapartida, ocorreu a divulgação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Documento que – ao traçar orientações curriculares nacionais para o ensino fundamental – incorporou o tema “Pluralidade Cultural” como uma das temáticas “transversais” subjacentes ao ensino (BRASIL, 1998a; 1998b)⁶². A abordagem da “pluralidade cultural” nos *PCN's: Temas Transversais*, contudo, suscitou controvérsias. Discussões que vão desde os estudiosos que se posicionam favoráveis, a partir do entendimento que tal abordagem pode favorecer, entre outros fatores, a luta contra a discriminação racial no país (MATTOS; 2003, SILVA, 2007a), àqueles que se posicionam contrários, com críticas sobre a abrangência e indefinição do conceito, bem como ao seu tratamento avulso em diferentes disciplinas. (MACEDO, 1999; RODRIGUES, 2005; SOUZA, 2001).

Já na década de 2000 foi presenciada uma intensificação dos debates acerca da questão etnicorracial no país. O ponto culminante se deu com o envolvimento do Estado e, por conseguinte, participação do Brasil⁶³ na “III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata” organizada pela ONU e realizada em Durban na África do Sul no ano de 2001. (ALVES, 2002; RODRIGUES, 2005).

É conveniente enfatizar que na conferência a delegação brasileira apresentou um diagnóstico da situação da comunidade negra no Brasil, bem como propostas destinadas à promoção dos direitos da população afrobrasileira, destacando-se:

‘a adoção de medidas reparatorias às vítimas do racismo, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e o estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos’ [...] ‘a criação de um fundo de reparação social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação’ [...] e por fim a ‘adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso dos negros às universidades públicas’. (RODRIGUES, 2005, p. 83 – grifo nosso).

Em resposta a Durban, principalmente perante os olhares internacionais, o governo brasileiro demonstrou interesse em cumprir as resoluções estabelecidas em nome dos princípios da igualdade sob o signo dos direitos humanos (RODRIGUES, 2005). Assim, nos

currículos escolares com a finalidade de contemplar o respeito e o reconhecimento à diversidade. Ver, entre outros: Santos (2005).

⁶² Ao todo estão presentes no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais”, os temas: “Ética”, “Pluralidade Cultural”, “Meio Ambiente”, “Saúde”, “Orientação Sexual” e “Trabalho e Consumo”. Consultar: BRASIL (1998b). Sobre as relações do PCN+ e o Ensino Médio, ver: Magalhães (2006) e Ribeiro (2011).

⁶³ A delegação do governo brasileiro foi composta por aproximadamente 50 representantes, entre eles, o então Ministro da Justiça e Secretário Nacional dos Direitos Humanos. Também estavam presentes cerca de 150 a 200 ativistas do movimento negro.

anos subsequentes à conferência algumas ações governamentais foram iniciadas como a efetivação das políticas públicas educacionais de ação afirmativa.

Portanto, para concluir este capítulo retornamos ao ponto inicial deste estudo...

No ano de 2003 uma antiga reivindicação do movimento negro se concretizou com Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – Art. 26 – ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de ensino públicas e privadas do país. (BRASIL, 2003). Em 2004, em consequência ao estabelecimento da Lei, o delineamento dos nortes a serem tomados para o ensino das africanidades foram definidos por meio das *DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. (BRASIL, 2004). Documentos esses que contemplaram, pela primeira vez, na educação brasileira “[...] tratamento explícito da dinâmica das relações étnico-raciais no cotidiano escolar e nos sistemas de ensino – público e privado” do país. E, ainda, conforme enfatiza Carlos Moore, documentos que:

Representam a possibilidade de fortalecimento da identidade negra, a partir de conhecimentos sobre [...] o belo que concretizam a história afro-brasileira e africanas, outrora imensamente negadas e/ou deturpadas nas escolas. [entre outros espaços sociais]. (MOORE, 2008, p. 6).

Neste capítulo procuramos realizar um panorama das narrativas que foram sendo construídas sobre a população afrobrasileira no Brasil e que influenciaram a leitura dos afrodescendentes no período posterior à Abolição da Escravidão. O objetivo consistiu na reflexão das variantes existentes, com o intuito final de discorrer – em diálogo com as narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense – como na atualidade novas histórias estão sendo tecidas. Histórias que estão sendo historicizadas no diálogo com os vestígios do passado produzidos pelos próprios sujeitos da ação. Narrativas essas que primam pela leitura dos africanos e seus descendentes como sujeitos históricos do período e, por conseguinte, apresentam-se com uma abordagem que dialoga com os objetivos da inserção do ensino da História Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino de todo o país: a busca da historicidade da população afrodescendente.

Em consonância ao acima exposto, por fim, indagamos: Quais os sentidos que em tempos da legislação os futuros professores de História – futuros responsáveis pela construção do conhecimento histórico escolar – apresentam em suas narrativas sobre a história da população negra no pós-emancipação? Além disso, quais seriam os seus princípios orientadores?

Porém, antes de refletirmos acerca dos sentidos e princípios orientadores das narrativas dos futuros professores sobre os afrobrasileiros em meio à conquista da liberdade, é preciso destacar a respeito do próprio conceito de narrativa, ou seja, o modo pelo qual se manifestam as representações da humanidade no tempo e, ainda, a forma pela qual os homens interpretam de forma significativa o tempo.

3. CAPÍTULO II – Narrativa Histórica: contextualização e fundamentações

Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade por meio da memória, inseridas como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.
(Jörn Rüsen, 2001a, p. 66-67).

[...] a narrativa [histórica] [...] (é) o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico.
(Jörn Rüsen, 2001a, p. 61).

Concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico, quando isso ocorre no curso de uma didática da história que tenha a consciência como seu objeto mais importante.
(Jörn Rüsen, 2010a, 42).

As frases de Jörn Rüsen⁶⁴ consubstanciadas à luz da Teoria da História⁶⁵ foram apropriadas como epígrafe por relevarem o objetivo central deste capítulo: a busca pelo entendimento da narrativa histórica como fonte essencial para a reflexão dos sentidos apresentados nas narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense sobre a História da população afrobrasileira no contexto do pós-abolição.

Como também pode ser inferido, a partir das frases adequadas como epígrafe, destacam-se juntamente às contribuições de Rüsen no que diz respeito à narrativa histórica e, de forma interligada, dois outros conceitos, a saber: didática da história e consciência histórica.

⁶⁴ Jörn Rüsen nasceu em 1938 em Diusburg na Alemanha. Estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia. Na mesma universidade concluiu em 1966 sua tese de doutorado sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen. Iniciou o trabalho como professor universitário nos anos seguintes ao doutoramento. Em 1974 assumiu uma cátedra na Universidade do Ruhr na qual permaneceu até 1989, ano em foi para a Universidade de Bielefeld. Entre os anos de 1994 e 1997 esteve na diretoria do Centro de Pesquisa Interdisciplinar de Bielefeld. Em 1997, tornou-se presidente do Instituto de Ciências da Cultura localizado na cidade Essen. Aposentou-se em 2007. Atualmente, é pesquisador sênior do Instituto de Ciências da Cultura do qual foi presidente por dez anos e coordena um projeto sobre o humanismo na era da globalização. Ver: Martins (2010) e Wiklund (2008).

⁶⁵ A Ciência da História é definida como a tradição intelectual que congrega a acumulação das convenções metódicas relacionadas à prática dos historiadores. Já a Teoria da História, é definida 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 em sua trilogia. Para mais: Assis (2004).

A Didática da História é entendida – sob o amparo de Klaus Bergmann (1990, p. 29-30) – como “uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História”. Neste aspecto, pontua-se que a sua preocupação se volta essencialmente à “formação, ao conteúdo e os efeitos da consciência histórica” em diferentes contextos sociais.

Já a consciência histórica – objeto central das preocupações da didática da história – é definida – a partir de Rüsen (2001a, p. 57) – como a “suma de operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”, sendo essa orientação possível através da narrativa. (RÜSEN, 2001a; 2001b; 2007).

A narrativa, portanto, é forma linguística pela qual a consciência histórica cumpre a sua função de orientação temporal (RÜSEN, 2001a, 2001b, 2007). E, ainda, é a partir dela que a “aprendizagem” histórica pode deixar de ser um simples adquirir de conhecimentos, ao transformar-se num processo de mudanças nas formas de consciência histórica, isto é, nas formas de geração de sentido histórico⁶⁶.

Assim, se neste capítulo temos como principal meta a busca pelo entendimento da narrativa histórica como fonte primordial para a reflexão das representações e a busca dos sentidos que os futuros professores de história do norte paranaense apresentam sobre a História da população negra, no contexto do pós-emancipação, bem como os princípios orientadores que norteiam essas narrativas, esta foi – em consonância com as contribuições de Rüsen (2001a, 2001b, 2007)⁶⁷ – refletida em meio aos conceitos de didática da história e consciência histórica.

⁶⁶ Seguindo as contribuições de Luis Fernando Cerri (2011, p. 66), percebem-se avanços, quais sejam os motivos, no pensamento de Rüsen no que compete ao seu quadro conceitual de classificação da consciência histórica. Cerri pontua que Rüsen “avançou, desde tempos anteriores, da ideia de quatro tipos de consciência histórica (Rüsen, 1992) para quatro tipos de geração de sentido histórico”. Ainda de acordo com o historiador, o termo “tipo” evoca a inspiração weberiana de “tipo ideal” que, por sua vez, esclarece ainda mais o modelo teórico de Rüsen. Ou seja: “Assim, se um sujeito que pense e aja, por exemplo, apenas criticamente, é uma ficção do estudioso para melhor explicar suas ideias, e não um indivíduo concreto com o qual se possa esbarrar no cotidiano”.

⁶⁷ Como suporte, menciona-se coletânea de artigos do teórico (re)publicados no livro organizado por Schmidt, Barca e Martins (2010).

3.1 Didática da História: contextualização da narrativa histórica e consciência histórica como fonte de investigação

*“Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação”.
(Jörn Rüsen, 2007, p.87).*

A Didática da História é uma disciplina científica que se preocupa com a formação histórica dos indivíduos. Ao longo das últimas décadas, ela tem se estabelecido como um terreno fronteiro entre a História e a Educação ou, mais especificamente, como uma subárea da História. Neste contexto, todavia, ela vem desenvolvendo seus próprios objetivos com reflexões teóricas voltadas a uma pluralidade de temas como, entre outros, formação de professores, aprendizagem, currículo e prática de ensino. (CARDOSO, 2006).

Apesar desta multiplicidade de temáticas, entende-se que o seu objetivo vem sendo uníssono: a formação política, crítica e comunicativa dos indivíduos na qual pretende formular conhecimentos relevantes do passado, intentado transmitir o “saber histórico” – tendo em vista um futuro projetado – de tal forma que possa ser transformado em habilidades sociais para as novas gerações. (ECKER, 2002).

Em meio a tal finalidade, a consciência histórica se tornou um dos conceitos predominantes nas pesquisas dos estudiosos envolvidos com a Didática da História; destacam-se, nestes estudos, as fundamentações do teórico Jörn Rüsen que – como anteriormente referenciado – a entende como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2010a, p. 57)⁶⁸. No entanto, como advertem Luis Fernando Cerri (2001; 2011) e Christian Laville (2002), os conceitos de consciência histórica são anteriores ao próprio Rüsen.

⁶⁸Atualmente, pesquisadores como Peter Seixas e Christian Laville no Canadá, Peter Lee na Inglaterra, Isabel Barca em Portugal, Kátia Abud, Maria Auxiliadora Schmidt e Luis Fernando Cerri no Brasil tem trabalhado com este conceito. Apenas para mencionar um panorama mais amplo dos estudos que envolvem a consciência histórica na atualidade, as 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica que ocorreu em Portugal no ano de 2008 trás em seu Actas denominado *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África* publicações, entre outras, de: Irene Nakau sobre consciência histórica de jovens gregos, Yi-Mei Hsio sobre consciência história de jovens em Taiwan, Graça Sanches com estudo sobre concepção dos alunos sobre significância histórica em Cabo Verde e Dursun Dilek e Gülçin Yacipi acerca de perspectivas em torno da consciência histórica de jovens professores da Turquia.

A consciência histórica passou a ter visibilidade como objeto de estudo, inicialmente, com as obras dos filósofos alemães Hegel (1770-1831), Dilthey (1833-1911) e, principalmente, com Gadamer (1900-2002) que em 1966 publicou um livro dando total atenção ao assunto: *O problema da Consciência Histórica*⁶⁹. (LAVILLE, 2002).

De acordo com Laville (2002), até as últimas décadas do século XX as discussões sobre a consciência histórica continuavam centradas em seu ambiente de gestação, ou seja, na cultura alemã, especificamente no campo da filosofia da história. Fato este atestado pelo autor com observações em análises aos conteúdos das publicações de historiadores franceses e anglo-saxônicos. Com relação às publicações francesas, por exemplo, observa que nos últimos três volumes de *Faire del'histoire*, publicado por Jacques Le Goff e Pierre Nora em 1974, assim como em *La Nouvelle Histoire*, publicada sob a editoração de Le Goff em 1978 e, ainda, no *Dictionnaire des sciences historiques*, lançado por André Burguière em 1986, não são encontradas menções à palavra consciência histórica. Já acerca da historiografia anglo-saxônica, pondera com comentário sobre o livro de John Lukacs intitulado *Consciência Histórica: Ou, o Passado Lembrado* que mesmo tendo sido publicado em 1968 teria causado pouco impacto uma vez que a sua reedição teria ocorrido apenas nos anos de 1980.

Na década de 1980, período caracterizado por inúmeras transformações geopolíticas em consequência do fim dos regimes comunistas do Leste Europeu e, posteriormente, com a reestruturação dos países em torno da União Europeia, pode-se dizer que as discussões em torno do conceito de consciência histórica entraram na pauta dos estudos e pesquisas dos demais países europeus. Porém, neste período de transformações do Continente Europeu, novamente a Alemanha se destacou, em virtude ao processo de reunificação pelo qual passava com fim do regime comunista – simbolizado pela queda do muro de Berlim. (JUNG; STAEHR, 1998; VALLS, RADKAU, 1999).

O processo de reunificação da Alemanha gerou embates teóricos no campo da historiografia e do ensino de História. Jung e Staehr (1999) abordam que, ao longo da década de 1990, ocorreram divergências sobre qual história ensinar nas escolas, pois existiam duas perspectivas em questão, tanto a da Alemanha Ocidental como da Oriental. Ademais, tudo indicava que no processo de reunificação a história da Alemanha Oriental iria desaparecer

⁶⁹ Sobre o conceito de consciência histórica de Gadamer, menciona-se que o estudioso a compreende como uma conquista da época moderna. Neste sentido, entende que ela é um privilégio do homem moderno e exclui todas as sociedades que não passaram pelo chamado processo de modernização de a possuírem. Assim, para ele, a consciência histórica seria inata ao ser humano, pois ela é entendida como um estágio no qual se chega. Ver mais em: Cerri (2001).

uma vez que havia a difusão generalizada de que o Estado unificado deveria seguir o modelo político e econômico capitalista da Alemanha Ocidental⁷⁰.

Além das distintas interpretações historiográficas que fizeram com que os estudiosos refletissem em busca de um consenso sobre qual história ensinar, as diferenças também perpassavam pelas antagônicas concepções de ensino e aprendizagem dadas ao ensino de História nas duas sociedades. Na Alemanha Ocidental, tal ensino se caracterizava pela dedicação às práticas de investigação teórica sobre as finalidades sociais da história, imersas em uma sociedade democrática tanto política como científica. Já na Alemanha Oriental ocorria o contrário: as finalidades sociais do ensino de história eram definidas pelo poder político que tinha como prioridade os aspectos metodológicos e não a formação histórica dos indivíduos. (VALLS, RADKAU, 1999).

Tais concepções, evidenciadas no ensino de história nas escolas, também eram perceptíveis na formação de professores que seguiam estes mesmos moldes, ou seja, na Alemanha Ocidental, priorizava-se a formação teórica voltada à pesquisa e na Oriental a ênfase recaía na metodologia voltada à parte instrumental do ensino. (VALLS, RADKAU, 1999).

Apesar das divergências, no entanto, as aproximações entre os pesquisadores e demais profissionais do ensino da Alemanha Ocidental e da Oriental sobre o caminho do ensino de história a ser seguido no país ocorreu com a aceitação de ambas as partes do trabalho com o conceito de consciência histórica, em detrimento ao de identidade nacional:

O curto debate sobre a validade da “emancipação” ou seja, sobre o alcance da “identidade nacional” como estrela guia da aprendizagem histórica diminuiu sem grandes controvérsias graças a aceitação da categoria relativamente indeterminada de “consciência histórica”. Além de se evitar conflitos, obteve-se em benefício: a didática da história deve integrar a função, a morfologia, a gênese, assim como a construção e a remodelação das consciências históricas que se pode encontrar na sociedade. Através do ensino, os alunos devem formar uma consciência histórica na qual se relacionam passado presente e futuro, de tal modo que pode obter-se uma orientação presente e futura. (JUNG; STAEHR, apud GERMINARI, 2010, p. 34).

Assim, delimitou-se que, tanto a investigação teórica sobre a didática como o ensino de história se centrariam no conceito de consciência histórica (GERMINARI, 2010). Além

⁷⁰ Um dos aspectos mais dramáticos vivenciados neste período, segundo Valls e Radkau (1998), ocorreu quando vários professores do ensino básico da Alemanha Oriental foram demitidos e substituídos por professores da Alemanha Ocidental, tendo ocorrido o mesmo no ensino superior. Neste aspecto, relatam que várias cátedras da Didática da História nas universidades Orientais foram preenchidas por docentes da parte Ocidental. Abordam também que a substituição dos profissionais foi acompanhada pela substituição dos materiais didáticos que, por muitas vezes, eram idênticos aos materiais ocidentais.

disso, como pode ser observado, a conceituação de consciência histórica empregada – forma de pensamento “na qual se relacionam passado presente e futuro, de tal modo que pode obter-se uma orientação presente e futura” – aproximava-se à de Rüsen, entendida como uma definição que diluiria, ou mesmo, não enfocaria as questões sobre pertencimento nacional.

Tendo em vista a definição do trabalho com o conceito de consciência histórica como o elemento principal da formação histórica, também ocorreu o desenvolvimento de estudos empíricos com alunos e professores sobre este conceito na Alemanha, ampliando-se para os demais países europeus no qual se destacou, por ter sido a maior pesquisa do gênero, o projeto *Youth and History*. (CERRI, 2001; 2011; GERMINARI, 2010).

O *Youth and History* foi uma pesquisa de caráter quantitativo realizada em 25 países do continente europeu, mais Israel e Palestina sob a coordenação inicial do norueguês Magne Angik e do alemão Bodo von Borries em meados da década de 1990. Ela teve como principal objetivo responder questões acerca das características, qualidade e resultados do ensino de História e, particularmente, sobre a configuração geral da consciência histórica de professores e alunos. (CERRI, 2001).

Neste imenso estudo empírico, foram aplicados aproximadamente 32 mil questionários fechados tanto aos professores como aos alunos – cerca de 800 a 1.200 instrumentos em cada país participante. Neles foram englobados vários temas, além de informações que pudessem contextualizar os indivíduos. Aos professores couberam questões que versavam, entre outras, sobre o conhecimento que os educadores possuíam sobre os seus alunos, formação docente, interesse e posicionamento político e religioso, questões sobre os conteúdos e conceitos ensinados, metodologia e objetivo do ensino de história e questões relativas às relações entre passado, presente e futuro. Já aos alunos, as indagações giraram em torno, entre outras mais, sobre a concepção e importância da história, interesse por assuntos ou temas históricos ensinados, descrição e aproveitamento das aulas, credibilidade nas fontes históricas, concepções de futuro, expectativas de futuro pessoal e de futuro da Europa, conceitos de nação e, por fim, posicionamentos políticos controversos quanto a questões prementes nos países dos alunos entrevistados ou no continente europeu de forma geral. (CERRI, 2001).

No que diz respeito aos resultados da pesquisa, Cerri (2001) comenta que eles foram significativos para a reflexão sobre a educação e para o ensino de história, na medida em que enfatizaram a relativa independência do conhecimento escolar para com o conhecimento

acadêmico, ou mesmo, de que o conhecimento científico não se constitui como a principal referência para o pensamento histórico desenvolvido nas sociedades investigadas:

Em primeiro lugar, a idéia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos parcelas do grande movimento que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo. Reforça-se, em conseqüência, a recusa de um modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia e transmissão dos seus enunciados. (CERRI, 2001, p. 108, grifo do autor).

Tais afirmações são fruto da percepção que entre os saberes históricos apresentados pelos alunos, existe mais do que os conteúdos dos currículos oficiais e do que os próprios professores ensinam. Isto é, que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, sendo estritamente necessário considerar cada vez mais os meios de comunicação em massa, a família, bem como o ambiente em que os alunos vivem. (CERRI, 2001)⁷¹.

Isabel Barca (2007), também em comentário sobre os resultados da mesma pesquisa, vai ao encontro das considerações de Cerri (2001) e amplia com colocações numa perspectiva intercultural. Segundo a autora, os resultados apontaram para a necessidade da reflexão sobre as relações entre a consciência histórica e diferentes ambientes culturais. A afirmação se justifica, por exemplo, a partir da constatação de que “os jovens de países mais industrializados se mostram mais críticos face ao passado”, enquanto que “os de países com economias mais tradicionais assumem uma postura de maior aceitação e até de entusiasmo face ao estudo da História” (BARCA, 2007, p. 117). Podendo-se concluir que, mudando-se os contextos, alteram-se as relações mentais entre passado, presente e futuro.

Atualmente, no Brasil, as investigações que tratam da reflexão sobre o processo de formação da consciência histórica vêm sendo desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas. De caráter intercultural pode ser mencionado o projeto intitulado *Jovens diante da História*, coordenado pelo historiador Luis Fernando Cerri. O projeto, em fase de desenvolvimento, tem como principal objetivo refletir sobre a configuração geral da consciência histórica de professores e estudantes brasileiros, argentinos e uruguaios com idade de 15 anos. Para tanto, baseia-se teórica e metodologicamente no projeto *Youth and*

⁷¹ Aqui não queremos dizer – assim como o próprio autor referenciado – que os resultados são inovadores por diferenciar o saber histórico escolar do saber acadêmico, mas sim que ele o estende para a necessidade de se considerar outras instancias de produção de saber. No Brasil, por exemplo, as discussões sobre a produção do conhecimento escolar vêm desde a década de 1970. Nos anos de 1990 tais pesquisas já dialogavam com o pioneiro estudo de André Chervel (1990) desenvolvido na área da História da Educação que evidenciava o caráter criativo da escola.

History – ora mencionado – no qual emprega o questionário europeu, adaptando alguns temas ao contexto sul-americano (CERRI, MOLAR; 2010). Pode ser citado ainda o projeto *Aprender a ler, aprender a escrever em História*, coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. Também em andamento, o estudo vem sendo realizado em escolas públicas da região metropolitana da cidade Curitiba (PR), tendo como um de seus objetivos principais a investigação da formação da consciência histórica de professores e jovens na faixa etária de 13 a 14 anos. (SCHMIDT, 2008).

Ainda no contexto brasileiro sobre pesquisas que procuraram investigar – direta ou indiretamente – os processos de formação da consciência histórica em professores e alunos, mas de fôlego individual, podem ser mencionadas as dissertações de Daniel Medeiros (2004), Ronaldo Alves (2006), Caroline Pacievitch (2007), Marcos Kusnick (2008), Murilo Resende (2008), Vanessa Tavarnaro (2009) e as teses de Geysa Germinari (2010) e Regina Alegro (2008).

Embora as pesquisas de caráter amplo ou as de fôlego individual referenciadas se apropriem de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, percebe-se que grande parte das mesmas fazem uso do conceito de narrativa em meio à produção textual para a reflexão e entendimento da configuração da consciência histórica dos sujeitos nos ambientes investigados.

Sobre as pesquisas de caráter amplo que fazem uso diretamente da produção textual para a investigação da configuração da consciência histórica, menciona-se o projeto *Aprender a ler, aprender a escrever em História* no qual todo o estudo acerca da formação da consciência histórica gira em torno da análise de narrativas produzidas pelos próprios sujeitos investigados. (SCHMIDT, 2008).

Já acerca das pesquisas de fôlego individual, menciona-se o estudo de Resende (2008) que investigou a configuração da consciência histórica de licenciandos em História da Universidade de São Paulo (USP) a partir da análise das narrativas dos graduandos contidas nos planos de ensino. Igualmente, a pesquisa de Pacievitch (2007) que, ao investigar a constituição de identidades de professores de História, a partir do eixo da formação da consciência histórica, inclui em sua análise o trabalho com narrativas produzidas pelos próprios professores. E, ainda, a tese de Alegro (2008) que, mesmo não tendo como enfoque principal a análise da consciência histórica dos estudantes – uma vez que buscou refletir acerca do processo da aprendizagem significativa, baseado em David Ausubel e

colaboradores – referenciou o processo de formação da mesma, usando como um dos métodos de investigação o trabalho com narrativas produzidas pelos próprios alunos. É referenciado, finalmente, o trabalho de Tavarnaro (2009) que, com o intuito de refletir sobre as representações de justiça, bem como acerca das características das consciências históricas que perpassam a formação dos estudantes do curso de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), elaborou instrumento de investigação totalmente voltado à produção de narrativas pelos próprios sujeitos investigados.

Ademais, observa-se nestes estudos – para além do trabalho com o conceito de narrativa em meio à produção textual como fonte de análise da configuração da consciência histórica dos indivíduos – o amparo dos pesquisadores nas contribuições de Rüsen. Entende-se que tais escolhas teóricas e metodológicas podem ser justificadas a partir da estreita relação estabelecida pelo autor entre a consciência histórica e narrativa.

É oportuno ressaltar que se compreende a partir das contribuições de Rüsen (2001a, 2001b, 2007) que, quaisquer abordagens teórico-metodológicas que objetivem trabalhar com a consciência histórica devem levar em consideração o trabalho com narrativas, uma vez que no seu entendimento é através delas que a consciência histórica se expressa, constituindo-se a base para o estudo desse tema.

Diante destas informações, buscou-se refletir sobre as relações estabelecidas por Rüsen entre a consciência histórica e a narrativa. Porém, antes, foi traçado um breve panorama das discussões que envolveram a narrativa no campo da História, pois ela já se apresentou como um objeto de longo debate entre os historiadores. Fato que pode ser observado nas polêmicas colocações de Lawrence Stone (1991) sobre o “retorno” da narrativa no cenário historiográfico ou, nas fundamentações de Hayden White (1998) de que a história sendo uma “narrativa ficcional” se aproximaria mais do campo da Literatura do que com o da História.

É preciso considerar, por fim, que, por muito tempo no Brasil, a Didática da História foi frequentemente entendida como um tema subordinado à área de Educação, sem vínculos com a atuação do pesquisador da área de História sob a fundamentação de que o seu papel seria única e exclusivamente o de adaptar o conhecimento histórico produzido na área acadêmica para o âmbito escolar. Contudo, estudiosos brasileiros, em oposição a esta visão – por muito tempo formalizada – têm dialogado, principalmente, com produções historiográficas alemãs que a concebem como um campo científico que se preocupa não única

e exclusivamente com a “arte de ensinar” ou com os “métodos utilizáveis”, mas – como aclarado por Klaus Bergmann (1990) – com a formação, o conteúdo e com os efeitos da consciência histórica que podem ser observados em qualquer contexto social.

3.2 Narrativa histórica: para além do seu retorno, para além de um artefato literário... a narrativa como fonte de sentido

[...] Para que surja a questão da narrativa, basta que o historiador acabe por se fazer esta simples pergunta, que lhe foi soprada por Michel de Certeau: o que é que eu estou fazendo quando faço história? (François Hartog, 1998, p. 201)

Na década de 1970, em meio às discussões sobre os aspectos estéticos e retóricos da narrativa histórica, Lawrence Stone publicou um polémico artigo na conceituada revista inglesa *Past and Present*, intitulado *O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história* no qual retrata um suposto “retorno” da narrativa na escrita da história que estaria ocorrendo a sua época. Iniciando-o com a frase “Os historiadores sempre contaram estórias”⁷², o artigo suscitou um entrecruzamento de vozes que se prestaram a debater sobre o caráter narrativo da história e sobre as próprias fundamentações do autor.

Foi no período posterior à Segunda Guerra Mundial, segundo Stone (1991), que os historiadores da Nova História teriam desqualificado o caráter narrativo da história. Em busca de uma análise que daria cientificidade à mesma, eles teriam negado a possibilidade da construção do conhecimento histórico a partir da narrativa⁷³. Ainda de acordo com o autor, as

⁷² Cabe evidenciar que nas passagens em que Stone (1991) emprega a palavra “estória” ao invés de “história” ele não justifica o seu emprego. No idioma inglês, a palavra *story* está associada ao campo ficcional e *history* ao conhecimento científico. Em artigo sobre o assunto, Cláudio Elmir (2004) questiona quais teriam sido as reais intenções do autor, ou seja, se ele estaria sendo irônico ao associar a história ao campo ficcional, ou se ele teria a convicção de que é impossível escapar de algum tipo de ficcionalidade na escrita da história. Porém, segundo Elmir, ao introduzir seu artigo com a frase “Os historiadores sempre contaram estórias”, ele teria chamado os seus parceiros para o debate.

⁷³ Para Stone (1991, p. 13-37) a narrativa “designa a organização de materiais numa ordem de seqüência cronológica e a concentração do conteúdo numa única história coerente”. A história narrativa se distinguiria da história estrutural por dois aspectos essenciais: sua disposição seria mais descritiva do que analítica e o seu aspecto central diria respeito ao homem e não às circunstâncias. Portanto, ela trataria do particular e do específico, em preferência ao coletivo e ao estático. Sobre os historiadores narrativos, Stone argumenta que esses não deixaram a análise totalmente de lado, mas eles estariam mais preocupados com aspectos retóricos de sua apresentação uma vez que não se contentariam “em lançar palavras numa página e ali deixá-las, pensando que, na medida em a história é uma ciência, dispensa o auxílio de qualquer arte”.

tendências da história científica que refutaram o modelo narrativo de construção do conhecimento histórico, na tentativa de aproximá-la de um âmbito de cientificidade no pós-guerra teriam sido a marxista (anos 1930 a 1950), a dos *annalistes* franceses (1950 a 1970) e a dos cliometristas americanos (1960 a 1970). Tendências que acreditavam que a modalidade mais adequada de organizar e apresentar os dados históricos deveria ocorrer pela análise analítica e estrutural e não pela narrativa⁷⁴. Considerando a superestrutura dependente da base, essas tendências estariam preocupadas em responder às perguntas sobre os grandes “porquês” da história.

Quanto ao retorno da narrativa para o cenário da escrita da história, o historiador enumera três fatores determinantes. O primeiro seria em decorrência da desilusão nas explicações baseadas no modelo determinista econômico de explicação histórica. O segundo teria sido ocasionado pelo declínio do engajamento ideológico entre os intelectuais ocidentais em função do declínio do marxismo. O terceiro e último que, teria proporcionado o ressurgimento da narrativa e teria abalado os alicerces da história analítica e estrutural, teria ocorrido em decorrência da desilusão perante o método quantitativo. (STONE, 1991).

Assim, foi no ambiente de desilusões acima mencionado que para Stone teria surgido uma tendência de novos historiadores como Eric Hobsbawm, Edward P. Thompson e Carlo Ginzburg. Estudiosos esses que, ao se apropriarem de novos métodos e novas fontes, ao focarem seus interesses na vida, sentimentos e comportamentos das massas, bem como pelo empenho em descobrir o que se passava no inconsciente das pessoas e como era viver em tempos remotos, teriam introduzido novas questões que proporcionaram o retorno da narrativa.

Portanto, o retorno da narrativa no entender de Stone teria ocorrido em virtude da desilusão aos modelos explicativos preocupados em elucidar os grandes “porquês” da História. No entanto, essa nova narrativa não seria a tradicional, caracterizada pelos acontecimentos e feitos políticos, mas uma narrativa que estaria preocupada com a mentalidade dos indivíduos. Desta forma, uma parcela daqueles que se dedicavam à História na época analisada por ele, estariam voltando a contar “estórias”.

Foi também na Revista *Past and Present* que Eric Hobsbawm (1998) publicou originalmente *A volta da narrativa*, esclarecendo que o mesmo seria uma contribuição crítica

⁷⁴ Para Stone (1991), existiram ainda outras explicações científicas que procuraram dar luz às transformações históricas, contudo, elas não teriam perdurado, sendo elas: o estruturalismo e o funcionalismo.

ao debate histórico introduzido por Lawrence Stone. Neste texto, o historiador se posicionou logo de início contra os argumentos de seu parceiro sobre o ressurgimento da narrativa no cenário historiográfico, uma vez que, no seu entender, ela jamais teria deixado de existir no universo metodológico dos historiadores.

Sobre a argumentação de Stone acerca do retorno da narrativa, em virtude do declínio da história científica, Hobsbawm (1998, p. 203) pontua que a maioria dos autores investigados por Stone não passou simplesmente e somente a praticar a história narrativa – dentre eles o próprio Hobsbawm. Para o historiador, nas obras analisadas “o evento, o indivíduo e até a retomada de estímulo ou modo de pensar o passado, não são fins em si mesmos, mas meios de esclarecer alguma questão mais ampla, que ultrapassa em muito o relato particular”.

Para Hobsbawm, realmente ocorreram mudanças na escrita da história contemporânea, mas o fato estaria além de elencar e denominar as mudanças, como feito por Stone. Na realidade, seria mais fortuito explicar e refletir sobre as mudanças temáticas do que simplesmente elencá-las. Da mesma forma, assinala que não levaria a maiores elucidações ficar discutindo sobre o uso da narrativa como uma forma mais apropriada de explicação dos eventos passados por uma ou outra tendência historiográfica – lembrando que Stone entende que a narrativa “designa a organização de materiais numa ordem de sequência cronológica e a concentração do conteúdo numa única história coerente” e que trataria do “particular e do específico” – pois:

[...] não há nada de novo em preferir olhar o mundo por meio de um microscópio em lugar de um telescópio. Na medida em que aceitemos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre o micro e o macrocosmo é uma questão de aceitar a técnica apropriada. (HOBSBAWM, 1998, p. 206).

Outro historiador que comentou as análises de Stone foi François Hartog (1992) e que, como Hobsbawm, se posicionou contra as afirmações sobre o seu retorno. Porém, para Hartog a questão estaria na análise conceitual da palavra.

De acordo com Hartog (1992), deve-se refletir e problematizar acerca da rejeição da narrativa por parte dos historiadores dos *Annales*. Para ele, quando os historiadores franceses romperam com história narrativa, eles estavam se posicionando não contra a narrativa em si, mas contra a história positivista. Neste sentido, estavam rompendo com o que era subentendido pelo conceito de narrativa, ou seja, a história narrativa sinônima de “acontecimento”. Tal posicionamento teria ocorrido sob a influência das Ciências Sociais para

a qual o objeto de estudo não era mais o indivíduo e os acontecimentos em sua sequência e superficialidade, mas os grupos sociais e o fato social total. Desta feita, não se tocava na questão da narrativa, na medida em que o objeto primeiro do debate recaía no acontecimento e não na narrativa.

Neste contexto, valendo-se das análises de Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa*, Hartog assinala que não seria conveniente falar acerca de um suposto abandono da narrativa e seu eventual ressurgimento, mas sim de um possível “eclipse”. Em outras palavras, ela pode ter sido negada por aqueles que a entenderam como sinônimo de acontecimento, mas isso não quis dizer que a abandonaram. Na verdade, segundo o estudioso, o que fora abandonado foi uma forma de escrita da história pautada nos acontecimentos, uma vez que a narrativa em si sempre esteve presente na escrita da história.

Em contrapartida, Roger Chartier (2002) observa que o que estava ocorrendo, à época, foi um apagamento dos princípios de inteligibilidade, baseados no estruturalismo e na quantificação. Sensíveis às novas abordagens antropológicas e sociológicas os historiadores teriam procurado meios diferentes de historicizar, com a finalidade de restaurar o papel dos indivíduos em meio à sociedade. No mais, tais abordagens teriam proporcionado mudanças no objeto de estudo da história que passou a se centrar nas racionalidades e nas estratégias executadas pelos indivíduos e não mais nas estruturas e nos movimentos que a regulariam. Sendo assim, nota que seria conveniente falar em mudanças nas formas de narrativas ao invés do seu retorno. Por exemplo, as narrativas da micro-história, bem como as narrativas estatísticas da história quantitativa. Todavia, pontua que mesmo que essas narrativas tenham mudado as suas escolas de análise, elas não deixaram de ser narrativas históricas.

Ainda segundo Chartier (2002), o que teria causado a “grande incerteza” entre os historiadores teria sido o reconhecimento de que todo discurso histórico é uma narrativa. Isto é, a constatação de que o conhecimento histórico é constituído por uma narrativa fez com que os historiadores pisassem em terreno epistemológico movediço.

Essa crise epistemológica mencionada por Chartier teve como ponto nevrálgico a concepção moderna de ciência que vinha sendo sustentada por grande parte dos historiadores. Fortalecidos pelo conceito de ciência, sedimentado no século XIX, os especialistas elegeram a pesquisa como operação determinante para a constituição histórica de ciência. Neste contexto, a escrita da história acabou sendo posta numa posição secundária. Contudo, na segunda

metade de século XX, a crítica narrativística fez com que a relação entre pesquisa e escrita da história fosse visualizada sob um novo prisma teórico.

De acordo com Rüsen (2001a, p. 149), o paradigma narrativo concebe que o pensamento histórico obedece à lógica da narrativa, ou seja, que o pensamento histórico “em todas as suas formas versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história”. Assim, “a plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa”⁷⁵.

A tomada de consciência da pertença da História à narrativa, neste ambiente, fez com que muitos historiadores buscassem determinar as formas através das quais esse processo ocorre, sendo um dos precursores Hayden White. (CHARTIER, 2002).

Hayden White se afirmou como o maior representante do chamado *Linguist Turn*⁷⁶. A partir da repercussão dos seus trabalhos e demais membros do giro linguístico, pode-se dizer que ocorreu uma inversão do modo tradicional de conceber a relação entre pesquisa e escrita da história. Se até o século XIX a escrita da história tinha sido posta em posição secundária, principalmente com White, ocorreu o inverso: a valorização da escrita em detrimento da pesquisa. Entretanto, dentro de sua concepção o texto histórico passou a ser considerado como um artefato literário, elaborado segundo seus princípios e ligado unicamente às estruturas da narrativa:

[...] de modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestadamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas tem mais em comum com seus equivalentes na literatura do que com seus correspondentes nas ciências. Ora, é obvio que esta fusão da consciência mítica ofenderá alguns historiadores e perturbará aqueles teóricos literários cuja concepção de literatura pressupõe uma oposição radical da história à ficção ou do fato à fantasia. (WHITE, 1998, p. 98).

Ademais, White afirma que a história é uma forma de ficção tal como o romance uma forma de representação da história e que nas representações históricas discursivas os historiadores utilizam as mesmas estratégias tropológicas das narrativas usadas pelos poetas ou romancistas: metáfora, metonímia, ironia e sinédoque. Tal como na criação literária o historiador também organiza um enredo para a composição de sua narrativa, com a diferença

⁷⁵ Segundo Rüsen (2001a) essa é a tese central do paradigma narrativista. Tese central que se tornou objeto de entusiasmo e rejeição por parte dos historiadores. Todavia, a adesão a ela se deu, sobretudo, no plano da reflexão sobre os princípios do pensamento histórico por aqueles que se dedicam à teoria da história e à meta-história.

⁷⁶ A expressão em inglês *Linguist Turn* que em português é traduzida como “virada linguística” ou “giro linguístico” designa o predomínio da linguagem sobre o pensamento.

de que o romancista cria os fatos e o historiador os acha nas crônicas e nos arquivos⁷⁷.

Nesta perspectiva, Chartier (2002, p. 98) pontua que um dos desafios da atualidade seria ultrapassar as barreiras impostas por aqueles que acabaram apagando a distinção entre a história e a ficção, já que esta seria – usando expressão cunhada pelo próprio White – uma *fiction-making operation*. Em outras palavras, ultrapassar as barreiras das colocações de que a história não proporciona o conhecimento do real e que as suas formas teriam mais em comum com seus equivalentes literários do que científicos. Para tanto, ressalta que aqueles que se dedicam à História devem se lembrar de que a busca de um conhecimento é inerente à história, com operações particulares da própria disciplina. Por exemplo, a “construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação de resultados, validação da adequação entre o discurso de saber e seu objeto”. De modo que, mesmo que o historiador assuma uma forma “literária”, ele “não faz literatura, e isso, devido a sua ampla dependência. Dependência em relação ao arquivo, portanto em relação ao passado que é traço”⁷⁸.

Logo, é no mesmo contexto abordado por Chartier que a teoria de Rüsen pode ser mencionada. A partir de um complexo sistema conceitual, o autor buscou respostas para a relação entre pesquisa e escrita da história. Porém, ao contrário de Hayden White a sua preocupação em refletir sobre as especificidades narrativas do texto historiográfico não o conduziu à perspectiva de reduzir o discurso histórico aos aspectos literários, mas à possibilidade de reabilitar a ideia de narratividade conectada aos procedimentos metódicos da pesquisa.

Desta forma, poderíamos dizer que Rüsen se aproximaria de uma linha de teóricos que buscam respostas acerca do conhecimento histórico em meio aos desafios da contemporaneidade. Ou, nas palavras de Astor Diehl (2008, p. 65): autores como “François Dosse (DOSSE, 2001), Jörn Rüsen (2001) ou Josep Fontana (FONTANA, 1998), cada um a sua moda, estão buscando ressignificar os sentidos do conhecimento histórico lá onde ele está

⁷⁷ Cabe observar algumas pontuações de Rüsen sobre White. Neste aspecto, observa-se que Rüsen não se contrapõe inteiramente as fundamentações de White – da mesma forma com as de Ranke – na medida em que entende que a História é também uma arte. Porém, falando sobre sua tipologia geral da narrativa histórica, pontua sobre White: “Com essa intenção, que é semelhante à de Johann Gustav Droysen e Friedrich Nietzsche, a tipologia que se segue difere daquela proposta por Hayden White a qual interpreta a historiografia enquanto Literatura e não reconhece, de forma alguma, a sua especificidade”. Conferir: Rüsen (2010d, p. 98). Para mais acerca das colocações de Rüsen sobre Ranke, ver: Rüsen (1990).

⁷⁸ Acerca das relações entre história e ficção, Carlo Ginzburg (1989) observa que a narrativa histórica se distingue da literária pelo fato de que enquanto o romancista imagina os seus personagens, os historiadores se baseiam em vestígios do passado que não podem ser forjados – as fontes históricas. Segundo Ginzburg, estas provas do passado não são reflexos da realidade ou verdades absolutas, mas constituem o elemento empírico necessário ao historiador para a construção de suas narrativas. Desta forma, as narrativas histórias seriam bem distintas das narrativas literárias.

sendo criticado como conteúdo irracional”.

Seguindo esta linha de pensamento e, segundo o próprio Rüsen (1997), a sua principal discussão residiria na crise de orientação em meio à modernidade e a pós-modernidade, questionando se neste contexto a história e a historiografia seriam capazes de enfrentá-la.

Acerca da modernidade e da pós, Rüsen (1997, p. 82) ressalta que “a modernização é sinônimo de racionalização”. Isso quer dizer “que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e a pesquisa científica”. Contudo, nos tempos atuais, ressalta: “estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes de sentido e da significância de nossa própria vida”.

Nesta perspectiva, o teórico pontua que os pensadores pós-modernos criticaram a racionalização do pensamento moderno, caracterizado pela ideia de progresso histórico e pelo método *wie es eigentlich gewesen*⁷⁹, mas argumenta:

O que nos propõe, então, a concepção pós-moderna de história no tocante a função orientadora do saber histórico? Qual sua alternativa de dar à vida uma orientação para a mudança e para a transformação, que pudesse ser aplicada na vida cotidiana e no agir privado? A resposta é: orientação por meio da imaginação. Como se nega uma entidade real chamada “a história”, essa imaginação histórica é constituída por elementos da ficção. (RÜSEN, 1997, p. 90).

No seu entender, portanto, uma consistente teoria da história deve perpassar pela discussão sobre esta crise de orientação na qual a sociedade contemporânea está mergulhada⁸⁰. Para tanto, enfatiza:

[...] no tocante a lógica do pensamento histórico, parto do pressuposto de que os homens, enquanto forem homens, necessitarão para a sua práxis específica de vida, de orientação em padrões temporais. Essa orientação especificamente cultural é alcançada pela *narrativa histórica*. A vida humana, não importa de que forma, nem pode ser pensada por nós sem a necessidade de uma orientação na mutação [mudança] temporal por meio da narração de histórias. (RÜSEN, 1997, p. 95, grifo nosso).

A narrativa é aqui entendida como a forma e expressão da consciência histórica, uma vez que ela teria a potencialidade de fazer com que os homens interpretassem as experiências temporais para uma orientação intencional no mundo. Orientação esta que ocorreria em duas

⁷⁹ Usamos as mesmas palavras do autor que referenciam Ranke. Para mais: Rüsen (1997, p. 90).

⁸⁰ As primeiras referências à obra de Rüsen no Brasil, segundo Zamboni (2007), apareceram no final da década de 1980 vinculadas às discussões sobre o lugar da História frente ao contexto da pós-modernidade. Naquele momento, os leitores brasileiros estavam sendo introduzidos às reflexões desenvolvidas no campo da Didática da História na Alemanha e que problematizavam o sentido da razão histórica. No que diz respeito à discussão sobre a Didática da História na Alemanha, ver: Rüsen (2010e).

direções, tanto externa – agir no mundo – e interna – formação de identidade. Isto é, o “sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano [...]” e, “na relação do homem consigo mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consciência do “eu”: a identidade histórica”. (RÜSEN, 2001a, p. 156).

A partir das contribuições de Rüsen (2001a, 2001b, 2007), finalmente, compreende-se que as operações mentais utilizadas pela consciência histórica capazes de vir a orientar significativamente e intencionalmente o agir humano no tempo – proporcionadas através da narrativa histórica – dependem de um processo de desenvolvimento da capacidade de se pensar historicamente e, conseqüentemente, adquirir conhecimento histórico.

3.3 Narrativa histórica como a “voz” da consciência histórica

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência no tempo [...] e poderem esperar e projetar um futuro com sentido.
(Jörn Rüsen, 2001a, p. 62)

No contexto dos embates teóricos tratados anteriormente no âmbito da Teoria da História, Rüsen (2001a) acredita que uma Teoria da História que reflita sobre a Ciência da História pode influenciar na orientação dos seres humanos. Para tanto, seria necessário que fosse estabelecida uma relação entre a história pesquisada e elaborada nos meios acadêmicos – científica – com a história vivida no cotidiano – vida prática.

O ponto de partida para a compreensão desta relação entre a história científica e a vida prática seria proporcionado pelo entendimento de sua “matriz disciplinar” da ciência da história, definida como o “conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da histórica como disciplina especializada”⁸¹. Ela seria composta por cinco elementos: interesses (carência de orientação no tempo, interpretação),

⁸¹ Apesar de termos usado a palavra “sua” matriz disciplinar, Rüsen pontua que na verdade emprega as ideias de Thomas Kuhn em *A Estrutura das revoluções científicas* (Inclusive a citação que empregamos para definir a matriz disciplinar usada pelo próprio Rüsen é de Thomas Kuhn). Contudo, Kuhn desenvolveu suas fundamentações no âmbito da história das ciências naturais. No caso, o objetivo de Rüsen seria, com a ajuda da concepção desta matriz, o de refletir acerca do pensamento histórico à luz da Teoria da História. Ver: Rüsen (2001, p. 29).

ideias (perspectivas orientadoras da experiência no passado), métodos (regras da pesquisa empírica), formas (de apresentação) e funções (de orientação existencial). (RÜSEN, 2001a, p. 29).

De acordo com (RÜSEN, 2001a, p. 30) o primeiro princípio do pensamento histórico imerso à matriz disciplinar seriam os “interesses”, entendidos como as necessidades naturais que todo ser humano possui de se orientar no tempo. Isto é, as carências humanas “de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo”. Contudo, esses interesses por si não se constituiriam em históricos. Eles se estabeleceriam como históricos na medida em que os homens se voltassem para o passado com o intuito de obter uma interpretação com fins de orientação temporal.

A partir dos “interesses”, por conseguinte, chega-se ao segundo componente da matriz que seriam as “ideias”. Ideias essas capazes de proporcionar sentido à orientação temporal do homem no mundo, a partir do momento em que os interesses naturais do agir humano fossem conduzidos por uma roupagem histórica. Essas ideias diriam respeito aos modelos de interpretação históricos para os quais as experiências da evolução temporal do homem constituiriam perspectivas gerais orientadoras. Ademais, essas interpretações, por serem históricas, sofreriam a ação do método histórico.

O “método histórico” constituiria o terceiro elemento da matriz disciplinar. Este seria determinante para a atribuição de uma especificidade científica ao pensamento histórico, ou seja:

Interesses e idéias são fatores de todo pensamento histórico. [Contudo, eles] [...] não bastam para construir a especificidade científica desse pensamento, mas determinam a ciência da história nos postos em que ela se enraíza nos processos pré e paracientíficos da interpretação da experiência do tempo, em procedimentos da vida humana prática, sem os quais a história como ciência não seria possível. No entanto, quando interesses e idéias, como precondições – oriundas da vida prática – do pensamento histórico se efetivam na experiência concreta do passado, é no processo dessa efetivação que se constitui o que entendemos como “história” como especificidade científica. É nesse processo que se aplicam métodos que como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma e especificidade do pensamento histórico. (RÜSEN, 2001a, p. 33).

As “formas de apresentação” da pesquisa constituiriam o quarto princípio do pensamento histórico. Com elas, o pensamento histórico, que já teria sofrido a ação do método histórico, retornaria às carências de orientação temporal dos homens. Em outras palavras, seria através da historiografia que as questões remetidas às carências de orientação

primárias retornariam como trabalho historiográfico à vida cotidiana com o propósito de alimentar novas carências⁸².

As formas de apresentação da escrita da história, desta maneira, abririam o caminho para o quinto e último elemento do pensamento histórico que constituiria a matriz disciplinar, as “funções” de orientação:

Pois se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas sem levar em conta essa função. Não se pode caracterizar suficientemente o que é história, em seus fundamentos, como ciência, se não se considerar a especificidade do pensamento histórico também na função de orientação, na qual afinal se originou. (RÜSEN, 2001a, p. 34-5).

Retomando o que foi exposto anteriormente, acerca da matriz disciplinar da Ciência da História (RÜSEN, 2001) e de forma sucinta, pode-se dizer que os “interesses” se referem às necessidades que os homens possuem de se orientarem no tempo. Tais interesses de orientação apresentariam a cientificidade do conhecimento histórico quando usados pelos modelos de interpretação histórica – “ideias” – para a inteligibilidade das experiências passadas. Por conseguinte, esses modelos de interpretação estariam baseados no “método” da pesquisa historiográfica. O resultado do trabalho teórico-metodológico conduziria às “formas” de apresentação da pesquisa. Essas formas de apresentação da historiografia, finalmente, funcionariam como princípios orientadores – “funções” – para a vida prática que, conseqüentemente, alimentariam novas carências de orientação do homem no tempo.

A partir de Rüsen (2001a, p. 37), entende-se que tais princípios podem ser observados no desencadeamento do pensamento histórico. Porém, se articulados à matriz disciplinar da ciência da história eles podem adquirir uma especificidade na qual se permitiria diferenciar o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum, ou seja, “pode-se identificar onde e como a ciência da história é dependente do contexto prático da vida dos historiadores e do público interessado em história”, pois “é justamente no ponto em que os interesses se transformam em ideias que se pode fixar o limite da ciência especializada”.

⁸² Rüsen observa que as formas de apresentação da história são muitas vezes vistas com pouca importância pelos historiadores sendo, até mesmo, consideradas como externas à história enquanto ciência. Aponta também que as discussões que envolveram a narrativa histórica foram pautadas no contexto dos aspectos retóricos e estéticos da narrativa, pois a narrativa jamais teria “abandonado” a historiografia, conforme abordado anteriormente. Para mais: Rüsen (1997; 2001a).

Após termos tratado na lógica de Rüsen, como e onde está o limiar do caráter, digamos, não científico e científico do pensamento histórico, cabe abordar que este é o que o autor entende por consciência histórica⁸³:

A consciência histórica será analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001a, p. 57, grifo do autor).

Desta forma, a consciência histórica – ou pensamento histórico – é um fenômeno natural do pensamento humano. O que a constituiria seriam também “as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência de interpretação do tempo)”. Neste sentido, ela transcenderia a “distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência”, pois buscaria uma “conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática”. (RÜSEN, 2001a, p. 55)⁸⁴.

Portanto, a consciência histórica está relacionada com a vida prática⁸⁵, entendida como operações mentais natas que auxiliam os homens a interpretarem a sua existência no mundo com o propósito de uma orientação intencional do viver humano no tempo – tanto internamente como externamente⁸⁶. Porém, como essa orientação se consubstanciaria, ou melhor, de que forma a consciência histórica se manifestaria ou, ainda, como poderia ser observada já que se trata de operações mentais?

⁸³ Cerri (2001) chama a atenção para a percepção das diferenças entre os conceitos de consciência histórica. No caso, Rüsen se afastaria dos conceitos de consciência histórica de Hans-George Gadamer e Phillippe Airès que acreditam que ela é inata ao ser humano, sendo um estágio no qual se chega com o processo de modernização. Por outro lado, o autor se aproximaria do conceito de Agnes Heller que entende que a consciência histórica é uma das condições do pensamento humano.

⁸⁴ Lee (2006) apregoa que a consciência histórica e, particularmente, a matriz disciplinar de Rüsen é um componente que vêm auxiliando na elaboração do conceito de “literacia histórica” em função do mesmo ressaltar a importância da vida cotidiana na construção do conhecimento histórico (A palavra literacia é empregada na tradução dos textos em português de origem portuguesa para a palavra em inglês literacy, ou seja, aprendizagem). Neste contexto, também destacaríamos Ausubel uma vez que em suas formulações sobre a aprendizagem significativa, o conhecimento prévio dos alunos é um fator primordial. Ver mais em: Alegro (2008).

⁸⁵ Apenas a título de contraponto, segundo Gago (2007), o modo de fazer sentido ao tempo está relacionado a pesquisa histórica segundo seus métodos que implicam teorias e representação da realidade e, relacionado à vida prática no que diz respeito à interpretação de necessidades para a orientação temporal. Deste modo, conjugam-se o normativo e o empírico. Porém, se a História ficar presa apenas à dimensão prática, ou seja, a serviço da vida cotidiana, formar-se-á um perfil de consciência histórica que não representa um passado histórico, mas apenas um passado prático a serviço da vida cotidiana.

⁸⁶ Aqui menciona-se as duas funções essenciais da consciência histórica, isto é: Orientação externa (orientação temporal na vida) e Orientação interna (formação de uma identidade). Consultar: Rüsen (2001a; 2001b).

Segundo Rüsen (2001b, p. 5), a consciência histórica se expressa através da narrativa, ou seja, a sua manifestação se realiza através de “uma estrutura única de pensamento, em um modo de consciência que é adequado para a relação sujeito da história. O termo técnico para essa estrutura é a narrativa”⁸⁷. Isto é:

[...] em todos os momentos a consciência histórica constrói o seu conteúdo, o passado que é acoplado com sentido e significado para o presente e para o futuro como “história” na forma de uma narrativa. Portanto, a consciência histórica, sempre se expressa em representações narrativamente estruturadas do passado. (RÜSEN, 2001b, p. 6 – tradução própria).

É oportuno ressaltar que essas representações narrativamente estruturadas do passado nem sempre assumem a forma de um discurso falado ou outra forma objetivada. Imagens que representam histórias como, por exemplo, monumentos, símbolos (cruz ou suástica) ou mesmo palavras únicas que representam histórias (“Bismarck” para a fundação do Império Alemão ou “Princesa Isabel” para a Abolição da Escravidão) também são representações narrativas. Denominadas de abreviações narrativas, Rüsen observa que nelas:

[...] há uma confluência de experiências históricas, alusões e orientações como blocos de construção linguística de comunicação. Tais abreviaturas narrativas são, portanto, também importantes indicadores da função da consciência histórica na vida cotidiana. Elas indicam memórias históricas, que se tornam tão incorporadas à vida cotidiana que não precisam ser histórias detalhadas para serem compreendidas. (RÜSEN, 2001b, p.7 – tradução própria).

Ainda acerca das representações históricas – narrativas – sejam elas estruturadas ou abreviadas, o teórico ressalta:

Essas representações históricas do tempo aparecem nas formas mais divergentes da fala, como abreviações narrativas ou histórias totalmente articuladas. Desta maneira, elas refletem as esperanças, desejos, angústias e anseios no espelho do passado, trazem auto-avaliações e situação dos outros na representação de suas relações à frente e criam cenários para a duração das e mudanças dessas relações. (RÜSEN, 2001b, p.7 – tradução própria).

Por outro lado, Rüsen (2001a) chama a atenção para a distinção entre narrativa histórica e ficcional. O “histórico” de uma narrativa, para o pensador, é caracterizado a partir do momento em que o passado é interpretado, com relação à experiência, no construto próprio

⁸⁷ Resende (2008) que em dissertação de mestrado trabalha com as fundamentações de Gadamer, Ricouer e Rüsen acerca do conceito de consciência histórica faz uma interessante observação e distinção entre os pensamentos de Rüsen e Ricouer. De acordo com Resende, o texto é entendido por Ricouer como a concretização da fala na escrita, sendo possível a interpretação através de uma análise hermenêutica dos enunciados. Já para Rüsen, nem todas as produções textuais são passíveis de expressar a consciência histórica, pois no seu entender ela se efetiva apenas no gênero narrativo.

de uma história na qual essa interpretação possa vir a ter uma função na cultura contemporânea (RÜSEN, 2001a). Em outras palavras, nem toda narrativa estaria relacionada com a experiência do passado, bem como cumpriria o papel de tornar essa experiência presente. Portanto, a especificidade da narrativa histórica em contrapartida à ficcional, partiria do pressuposto de que os acontecimentos articulados narrativamente aconteceram no passado. Além disso:

[...] sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o auto-entendimento e para orientação dos sujeitos dos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a *narrativa histórica* é decisivo, por conseguinte, que sua *constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de história.* (RÜSEN, 2001, p. 155, grifo nosso).

Deste modo, a narrativa histórica estaria vinculada aos acontecimentos passados e às experiências presentes e seria significativa para o auto-entendimento e para orientação dos homens no tempo. Ademais, ainda em conformidade com o teórico, essa orientação com potencialidade de dar sentido ao passado seria propiciada pelas competências narrativas da consciência histórica⁸⁸.

As competências narrativas da consciência histórica se caracterizam como a habilidade da consciência humana capaz de proporcionar os procedimentos que dão sentido ao passado, com vistas a tornar efetiva a orientação temporal na vida prática através da recordação dos acontecimentos. Tais competências narrativas da consciência histórica são denominadas como a “competência para experiência histórica”, a “competência para a interpretação histórica” e a “competência para orientação histórica”. (RÜSEN, 2007; 2010e).

A competência de experiência ocorreria na medida em que as pessoas usassem as suas lembranças para interpretar as experiências do tempo. Esse processo não se caracterizaria por um simples retorno ao passado com o propósito de rememorar-lo, mas significaria a sua qualificação (ALVES, 2006), ou seja, é a capacidade de aprender a olhar o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, distinguindo-o do presente:

A consciência histórica se caracteriza pela “competência de experiência”. 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, 2010e, p. 59).

⁸⁸ Com o amparo de Gago (2007), entende-se que a consciência histórica é um todo interconectado e sistêmico das competências narrativas.

A competência de interpretação poderia ser entendida como uma ampliação da competência de experiência (ALVES, 2006). A ela cabe não só rememorar o passado diferenciando-o do presente, mas alongar as diferentes temporalidades, mediante a criação de uma representação de continuidade significativa do todo temporal:

A consciência histórica se caracteriza posteriormente pela “competência de interpretação”. 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, 2010e, p. 60).

Já a competência de orientação não se pautaria na aceitação ou rejeição consciente do passado, nem se prenderia 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, uma vez que ela responderia às questões sobre o porquê utilizar uma narrativa histórica que tem por objetivo unir passado, presente e futuro (ALVES, 2006). Neste sentido, a competência de orientação proporcionaria aos seres humanos a possibilidade da crítica em relação às transformações pessoais e sociais:

A consciência histórica, finalmente, se caracteriza pela “competência de orientação”. 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, 2010e, p. 60-1).

Tais competências narrativas da consciência histórica são ressaltadas por Rüsen (RÜSEN, 2010b) no âmbito da história escolar, sendo caracterizadas como as três dimensões do aprendizado histórico. Isto é, a atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produzir “ampliação da experiência do passado, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática”. (RÜSEN, 2007, p. 110).

Portanto, seguindo a linha de pensamento do autor, cabe pontuar como as questões arroladas até então podem ser refletidas no que compete ao ensino de História e, por conseguinte, ao universo empírico da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a consciência histórica, ao longo dos tempos, acabou se tornando uma categoria chave da Didática da História⁸⁹. Ao tornar-se uma questão de fundamental importância para os estudos da área, surgiu a necessidade do desenvolvimento de uma teoria que abarcasse a pesquisa empírica. Teoria que pudesse responder questionamentos, tais como: Qual a forma da consciência histórica em crianças e jovens de diferentes regiões? Qual o papel que ela desempenha na vida cotidiana, na política e em outras esferas? Como ela é desenvolvida e, se possível, como ela pode ser ampliada? E, ainda, existem leis que regem o seu desenvolvimento? (RÜSEN, 2001b).

Para que essa “teoria da prática” fosse estabelecida foi necessário refletir tanto sobre o conteúdo da consciência histórica como acerca das suas possíveis formas e significações, bem como sobre os fatores que dão sentido e significado ao conteúdo histórico, como é assimilado e apreendido e como é aplicado na vida diária. Conforme apregoa o próprio Rösen:

Em contraste com os fatos facilmente reconhecíveis e, conseqüentemente, facilmente interrogáveis, essa investigação destina-se a processos mentais, cuja investigação é problemática, pois eles não são imediatamente óbvios como fatos e em alguns casos até mesmo obscura tanto quanto os fatos. No entanto, [...] como isso pode ser revelado e acessado por meio da pesquisa? A questão fundamental desta pesquisa é teórica. Somente quando se consegue formular um assunto relevante como a teoria, é que se pode ser compreensível e heurísticamente analisados, metodologicamente procurados, definidos e interpretados como dados experienciais. (RÜSEN, 2001b, p.2 – tradução própria).

Assim, a partir de uma formulação teórica sobre as características essenciais do fenômeno da consciência histórica (2001a; 2001b), Rösen (2001b; 2010e) propõe uma ferramenta de pesquisa para a sua investigação empírica. Essa ferramenta para a análise empírica foi expressa a partir de como as diferentes “formas de consciência histórica” (2010e) ou “formas de geração de sentido histórico” (2001b)⁹⁰ podem ser, no entender do teórico, manifestadas. Expressas por narrativas históricas – maneira pela qual a consciência histórica se forma e se apresenta – essas formas de geração de sentido histórico abarcam desde pensamentos históricos elementares a complexos, sendo eles: tradicional, exemplar, crítico e genético⁹¹.

⁸⁹ Para um panorama do desenvolvimento da Didática da História na Alemanha, consultar: Rösen (2010c).

⁹⁰ Consultar também Cerri (2011).

⁹¹ As formas de geração de sentido histórico de Rösen seguem os mesmos modos de interpretação histórica: narrativa tradicional, narrativa exemplar, narrativa crítica e narrativa genética. Essa relação pode ser observada no artigo *Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão* no qual o autor faz uma reflexão das diferentes interpretações históricas (2010d). Ver também: Rösen (2007).

O primeiro modo de atribuição de sentido histórico, de acordo com Rüsen (2010e), é denominado de “tradicional”. Nele as orientações humanas no tempo seriam determinadas pelas tradições cujos modelos de vida e cultura do passado seriam tomados em continuidade no presente, determinando as ações futuras. Aqui, as tradições norteariam as ações humanas, cabendo aos indivíduos adaptarem-se a elas. Acrescenta-se que a forma narrativa seriam as mitológicas e lendárias. (GAGO, 2007).

No modo de sentido “exemplar”, a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida já não seriam mais determinados pelas tradições, mas por regras. Considera-se que o passado está repleto de uma multiplicidade de exemplos que servem para mostrar e validar as regras gerais de vida e conduta. A habilidade mais importante apresentada pelos indivíduos seria a de tomar decisões, partindo de justificativas extraídas dos fatos anteriores (PACIEVITCH, 2007; RÜSEN, 2010e). A forma narrativa mais apropriada desta forma de pensamento seria a descrição causal. (GAGO, 2007).

O “crítico” seria o terceiro modo de atribuição de sentido histórico. Nele, os sujeitos buscariam novas perspectivas, a partir da negação dos padrões culturais dominantes. Negam-se os exemplos passados e novos pontos de vista são formulados para as atitudes tomadas no tempo presente. A história é vista como uma contra-história a qual desfaz os antigos padrões orientadores (PACIEVITCH, 2007; RÜSEN, 2010e). Uma das manifestações narrativas desta forma de consciência pode ser a representação linguística. (GAGO, 2007).

Apresenta-se, por fim, o modo “genético” de sentido como a última forma da consciência histórica, isto é, atribuição de sentido histórico. Nela, o centro dos procedimentos mentais usados para dar sentido ao passado é dinâmico. As mudanças culturais não são tomadas como certas, erradas ou eternas, mas problematizadas e entendidas como uma consequência natural das diferentes épocas. Neste aspecto, a comunicação entre as pessoas acontece pela diversidade dos pontos de vista e a vida social é vista com maior complexidade. Pontua-se, também, uma conquista da percepção da historicidade (PACIEVITCH, 2007; RÜSEN, 2010e). Em termos de concepção narrativa, aproxima-se da meta-narrativa, reflexiva em si mesmo. (GAGO, 2007).

As formas geradoras de consciência histórica podem ser resumidas, conforme quadro elaborado por Marcos Kusnick (2008), da seguinte maneira:

Quadro 2 – Formas geradoras de consciência histórica

Modos	Viés da consciência histórica
Tradicional	A totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado.
Exemplar	As experiências do passado são casos que representam regras gerais de mudança e conduta humana.
Crítico	Permite formular pontos de vista históricos por negação ou outras posições.
Genético	Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal e a vida social é vista em sua complexidade.

Fonte: Kusnick (2008).

Com relação às competências narrativas da consciência histórica – experiência, interpretação e orientação – e as quatro formas de atribuição de sentido histórico – tradicional, exemplar, crítica e genética – compreende-se que elas mantêm conectividade. Fato que pode ser justificado pelo entendimento de que, aumentando-se o grau de complexidade das formas de atribuição de sentido histórico, por conseguinte, ampliam-se os modos de experienciar, interpretar e agir em sociedade. (RÜSEN; 2007; 2010e)⁹².

É também conveniente apontar acerca das formas geradoras de consciência histórica que elas não são entendidas como etapas do desenvolvimento do conhecimento histórico que precisam ser superadas ou atingidas, pois uma mesma pessoa pode apresentar formas diversas de pensamento histórico em diferentes situações, mesmo que uma seja predominante. Nas palavras do próprio autor:

Uma investigação dessa natureza enfrenta formidáveis obstáculos, em especial a intrincada complexidade da consciência histórica e suas quatro competências. Os quatro tipos aqui presentes não são escrituras alternativas, permitindo qualquer relato simples de sua distribuição nas manifestações da consciência histórica; normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada da consciência histórica. Não obstante, a tipologia pode dirigir nossa atenção, e funciona de maneira investigativa, definindo questões e preparando estratégias para a utilização em estudos empíricos. (RÜSEN, 2010e, p. 76).

⁹² Por exemplo, a extensão das experiências temporais e o conhecimento dos fatos históricos se expandem na medida em que os indivíduos se movem da forma tradicional para a genética. Na tradicional, as experiências temporais e o conhecimento são dados, cabendo aos indivíduos se adaptarem. Em oposição, na genética as experiências no tempo e o conhecimento são tomados como dinâmicos e passíveis de diferentes tipos de interpretação.

Para a realização da pesquisa empírica acerca do fenômeno da consciência histórica, por fim, o teórico ressalta: “permita às pessoas relatar narrações”. (Rüsen, 2010e, p. 76).

Neste capítulo, procuramos estabelecer os fundamentos para a análise dos sentidos presentes nas narrativas dos futuros professores sobre a História da população negra no pós-abolição. O objetivo foi a busca pelo entendimento da narrativa histórica como uma fonte viável para tal análise mediante o amparo, essencialmente, das contribuições de Rüsen que a entende como o elemento mais importante da atividade dos historiadores, uma vez que a história se expressa através da narrativa.

Neste caminhar, percebemos que Rüsen é um teórico que reflete sobre os desafios da História em meio à contemporaneidade. Para ele, o homem, na atualidade, está imerso num mundo sem “sentido”. Em meio a este ambiente sem “sentido”, a narrativa histórica – forma e expressão da consciência histórica – seria capaz de proporcionar orientação aos seres humanos. Orientação que, como já abordado, ocorreria em duas direções, tanto externa – agir no mundo – como interna – formação de identidade. Ou, nas palavras do próprio teórico: “sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano [...]” e, “na relação do homem consigo mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consciência do “eu”: a identidade histórica”. (RÜSEN, 2001a, p. 156).

4. CAPÍTULO III – Narrativas de futuros professores de História do norte paranaense sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: em busca de sentidos

“Não é preciso ser nenhum gênio no país do samba, do axé, da capoeira e do futebol [...] para admitir a importância da cultura afrodescendente no nosso dia a dia. É “bom” que se façam leis, mas o ideal seria que [elas] nem fossem necessárias [...]”. (ICI, IE, Q.1[b], B25).

“[...] É necessária para que os alunos tenham visão de como é importante valorizar a cultura negra e, assim, o preconceito racial ser tratado de maneira séria, pois apesar de tanto se falar, ainda vemos o pior preconceito: o preconceito velado. (ICI, IE Q.2, D2).

“A história está marcada por massacres e intolerância advindas do preconceito, cabe a história mostrar o processo de formação destas etnias e aceitar suas diferenças de modo que se possa perpetuar a tolerância”. (ICI, IE, Q.3, B16).

“A sociedade brasileira [ao] buscar legitimação entre outras nações “modernas” [acabou] proporcionando uma precipitada abolição. Sem pensar em como lidar com essa massa livre que nada sabia sobre a autonomia de controlar a própria existência, cercada de repressão e violência, mesmo que não seja física, tornou um prático desastre as cognições de vida daquela população negra [que era, inclusive,] desqualificada para qualquer fim que não fosse trabalhar nas lavouras das fazendas. Relegados a continua submissão ou em relações ambíguas com o proprietário, aqueles que escolheram seguir para as cidades eram apropriados nas mais pesadas tarefas que ninguém se submetia nas cidades. Consequências [essas] de uma má estruturada abolição”. (ICI, IE, Q.6, B22).⁹³

Os capítulos anteriores foram iniciados com epígrafes que condiziam com os objetivos almejados e, além, guiavam a elaboração dos mesmos. Seguindo a mesma linha de pensamento, as frases apropriadas como epígrafes neste capítulo também revelam os objetivos ansiados e, se nos capítulos anteriores foram empregadas frases de pensadores que nos guiaram na elaboração dos mesmos, aqui iniciamos com narrativas delineadas pelos próprios sujeitos investigados. Narrativas apropriadas como epígrafe que não só revelam o objetivo deste capítulo, mas delineiam os nortes que foram tomados para a sua construção.

Com o objetivo central de refletir sobre os sentidos e os princípios orientadores imersos nas narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense sobre a História da população afrobrasileira no contexto do pós-abolição, de antemão, questiona-se: O que pensam os graduandos sobre a promulgação da Lei Federal 10.639/03 – atualmente representada pela Lei Federal 11.645/08? Quais os sentidos atribuídos por esses futuros

⁹³ As narrativas dos graduandos apropriadas como epígrafes e todas as demais que constam neste capítulo foram transcritas e, quando necessário, foram realizadas correções mediante a permanência de seus sentidos.

professores ao ensino da História Africana e Afrobrasileiro nas instituições de ensino, principalmente nas escolas de ensino básico do país? E, finalmente, quais os sentidos e princípios orientadores que norteiam as narrativas dos futuros professores sobre a História da população negra no contexto do pós-abolição?

4.1 Coleta das fontes

O primeiro passo para a análise do discurso consiste em estar de posse dos dados que poderão ser coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, questões abertas dos questionários [...] De posse dos dados o pesquisador parte para a análise e interpretação das informações colhidas para, em seguida chegar a etapa da conclusão (Gobbi; Silva; Simão, 2004, p. 74).

As fontes analisadas – narrativas de futuros professores de História – foram obtidas mediante a aplicação de instrumento de investigação denominado “Instrumento de Coleta de Informação” (ICI). (APÊNDICE – B).

O ICI foi subdividido em duas seções. Em “Dados Gerais” (DG) objetivou-se levantar informações pessoais, educacionais e profissionais sobre os sujeitos investigados com o propósito de traçar um perfil dos graduandos de História das IES públicas do Norte do Paraná. A segunda parte, nomeada de “Informações Específicas” (IE), foi destinada, inicialmente, ao levantamento de dados acerca das percepções gerais dos graduandos sobre a Lei 10.639 e seus desdobramentos. Na sequência, finalizou-se com questões direcionadas ao atendimento do objetivo principal deste estudo: os sentidos e os princípios orientados das narrativas dos futuros professores de História do norte paranaense sobre a História afrobrasileira no contexto do pós-abolição.

Com a finalidade de alcançar o propósito central almejado, na seção IE – em especial – foram direcionadas duas questões:

Elabore um breve texto enfocando a história da população negra no período posterior à Abolição da Escravidão (Q.6).

Sobre a elaboração do texto (Q.6) responda (Q.7):

- a. *Caso tenha se orientado por algum (ns) autor(es) para escrevê-lo, indique-o(s):*
- b. *Dos conhecimentos usados, assinale, de acordo com o grau de importância, a fonte de conhecimento para a mesma: Ensino Básico (Ensino Fundamental e/ou Médio); Ensino Superior (Cursada durante a graduação); Ensino Superior (Cursos de extensão ou eventos dos quais participou, motivado por interesse*

*peçoal); Filmes e/ou documentários; Novelas e/ou minisséries; Mídia de forma geral; Outras*⁹⁴.

É oportuno ressaltar que, anteriormente à aplicação do instrumento nas IES públicas do norte paranaense, o referente ICI foi submetido a um pré-teste para sondagem de sua validação. O pré-teste foi aplicado com 35 (trinta e cinco) graduandos do último ano do curso de História da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), campus de Guarapuava/PR⁹⁵. A partir da análise destes instrumentos, verificou-se que alguns ajustes deveriam ser realizados e, posteriormente aos ajustes necessários, que, inclusive, englobaram alterações na questão acima assinalada⁹⁶, considerou-se a sua validade.

Mediante a validação do ICI e após contato inicial, solicitando autorização aos responsáveis nas respectivas IES do norte paranaense pelos cursos de História, entre eles, chefe de colegiado/departamento e professores responsáveis pelas disciplinas nas quais os horários para a aplicação do instrumento foram agendados, o desenvolvimento da pesquisa de campo ocorreu durante os meses de outubro e novembro do ano de 2011. No decorrer destes dois meses, – com exceção da FAFIPA (ANEXO – B) – a aplicação do instrumento e, conseqüentemente, a coleta das fontes se concretizou com graduandos do último ano do curso de História – futuros professores de História – da FAFIMAN, UEL, UEM e UENP.

Com o desenvolvimento da pesquisa de campo na FAFIMAN, UEL, UEM e UENP, obteve-se um total 141 (cento e quarenta e um) ICI, divididos na proporção de:

Tabela 1 – Amostragem por IES

IES	Nº de alunos matriculados (Disciplinas em que o ICI foi aplicado)	Nº da amostragem	Período (Curso de História)	Porcentagem
FAFIMAN	21	20	Noturno (Único)	95%
UEL	57	32	Matutino/Noturno	56%
UEM	58	35	Matutino/Noturno	60%
UENP	59	54	Matutino/Noturno	91,5%
TOTAL	195	141	-	72,5%

Fonte: Do autor.

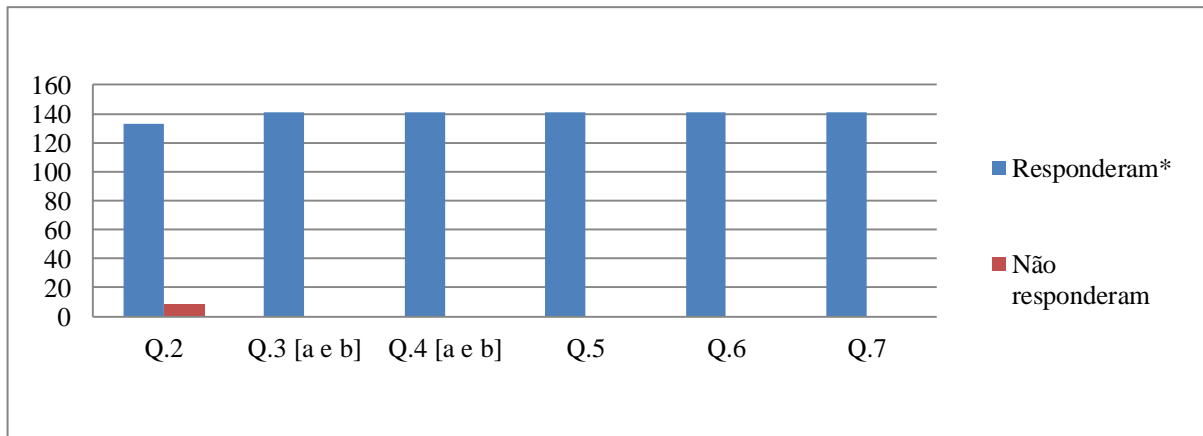
⁹⁴ Os itens para que graduandos assinalassem o grau de importância seguiu o modelo de Escala Likert. A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica aplicada comumente em questionários, sendo a mais usada em pesquisas de opinião. Explicações sobre a Escala Likert em virtude de sua utilização nas pesquisas denominadas *Youth and History* e *Jovens diante da História* são realizadas por Cerri (2001; 2011), bem como em Cerri e Molar (2010).

⁹⁵ Aplicar o pré-teste numa instituição localizada na região centro-oeste paranaense significou um distanciamento do ambiente de análise com a finalidade de evitar possíveis interferências.

⁹⁶ Em conjunto às sugestões dos examinadores da banca de qualificação, em suma, três questões foram reelaboradas: Q.1, Q.2, Q.6 e aplicação da Escala Likert para a computação dos dados na Q.7 [a].

Já sobre os índices pertinentes às respostas dos 141 graduandos às questões propostas no ICI, tanto na seção DG como na IE, obteve-se o seguinte número de participação (questões respondidas pelos graduandos):

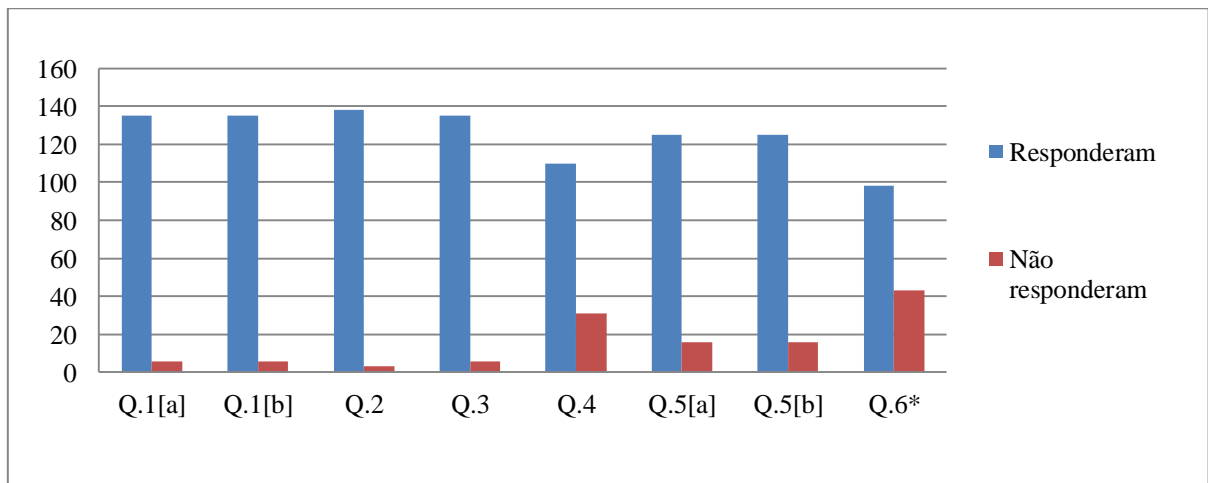
Gráfico 1 – Número de respostas ao ICI (Dados Gerais)



*Q.1 - Identificação/nome em caráter opcional

Fonte: Do autor.

Gráfico 2 – Número de respostas ao ICI (Informações Específicas)



*Q.7 [a e b] está relacionada diretamente a Q.6.

Fonte: Do autor.

Portanto, com a aplicação do ICI obteve-se uma amostragem que representa 72,5%⁹⁷ (141 ICI) dos graduandos matriculados nas disciplinas nas quais o mesmo foi aplicado.

⁹⁷ A porcentagem representa o número de graduandos presentes nas disciplinas nos dias em que o desenvolvimento da pesquisa foi agendado. Entre todos os graduandos apenas dois optaram por não participar da mesma.

Dividido em duas seções, constata-se que o índice de respostas obtidas, tanto na primeira como na segunda, foi significativo, isto é, mais de 85% de respostas em todas as questões⁹⁸.

Menciona-se, finalmente, que, após a coleta dos dados, o tratamento das fontes foi iniciado com a submissão das mesmas à técnica de análise textual denominada de “análise textual qualitativa” ou “análise de conteúdo”.

4.2 Tratamento das fontes: análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados nos mais variados tipos de discursos, sendo caracterizada como uma hermenêutica controlada que se baseia na dedução. Conforme ressalta Laurence Bardin (1977):

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, p. 9).

Ainda em consonância com Bardin (1977), pontua-se que a análise de conteúdo pode ser investida, seja em fontes já existentes – como no caso deste estudo – ou em fontes produzidas. E, ainda, independentemente da escolha das fontes a serem analisadas, o seu objetivo permaneceria o mesmo. Isto é, um método de investigação que pressupõe que “de trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1997, p. 14), cabendo ao investigador se investir de instrumentalização teórica para descobrir o “escondido”, o “não aparente” ou o “não dito” que se encontra intrínseco no conteúdo dos discursos.

No que compete à instrumentalização teórica capaz de revelar o “não aparente” ou o “não dito” que se encontra “de trás do discurso” (BARDIN, 1977), compreende-se que ela se subdivide em quatro etapas: “desmontagem dos textos”, “estabelecimento de relações”, “captação do novo emergente” e “processo auto-organizador” (MORAIS, 2003).

De acordo com Moraes (2003), a “desmontagem dos textos” – ou processo de

⁹⁸ Quanto aos índices de respostas ao ICI, pontua-se: DG foi de 98,5% e ao IE foi de 87,5%.

desconstrução e unitarização do *corpus* – consiste na análise criteriosa das fontes, a partir de uma fragmentação para 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 das relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as com o intuito 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, mediante os processos anteriores, ocorre uma compreensão renovada do todo, em virtude da intensa impregnação das fontes. Já o “processo auto-organizado” corresponderia à organização de todas as fases mencionadas para a emergência de novas compreensões.

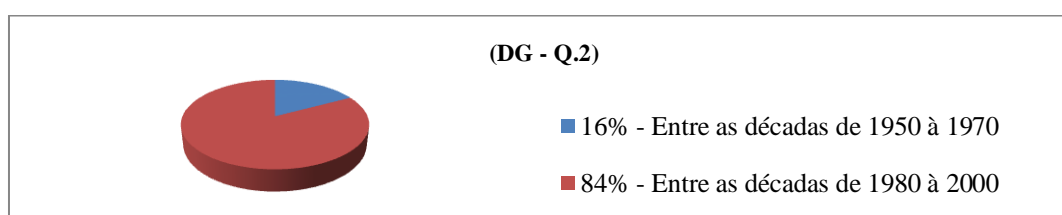
Desta forma, entende-se, a partir de Bardin (1977) e Moraes (2003), que a análise de conteúdo se constitui numa análise que busca revelar as minúcias e os sentidos manifestados e/ou ocultos nos discursos presentes tanto em fontes existentes como nas produzidas. Para tanto, a instrumentalização teórica aplicada obedece à lógica de um ciclo de operações que se inicia com a unitarização do *corpus* (conjunto de documentos), movendo-se para a categorização das unidades de análise com o objetivo de impregnação das mesmas para a construção de um meta-texto, processo no qual as compreensões seriam reorganizadas para a emergência do novo.

A análise de conteúdo, assim, foi aplicada nas fontes – narrativas – com a finalidade de trazer à tona a compreensão dos graduandos de História do norte paranaense sobre a temática delimitada. No entanto, quem são esses futuros professores de História?

4.3 Perfil dos futuros professores das IES públicas do norte paranaense

Os gráficos abaixo apresentam os resultados da compilação dos dados obtidos através da seção DG do ICI que se destinou à obtenção do perfil dos sujeitos investigados e, além, de parte representativa dos futuros professores de História do norte paranaense.

Gráfico 3 – Dados relativos ao ano de nascimento dos graduandos

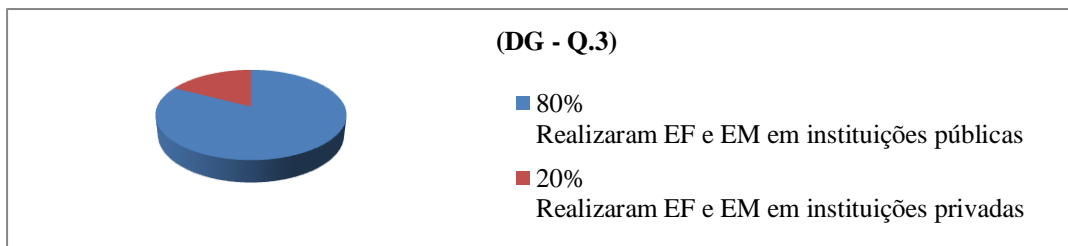


Fonte: Do autor (APÊNDICE C – ICI, DG, Q.2).

A partir das informações apresentadas, primeiramente foi constatado que a média de idade dos graduandos do último ano das IES gira em torno de 20 a 30 anos de idade, média esta que representa em porcentagem 84% dos formandos.

Dos dados relativos à formação básica – Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) – verificou-se que mais da metade desses jovens futuros professores, ou seja, 80% completaram o EF e/ou EM em escolas da rede pública de ensino.

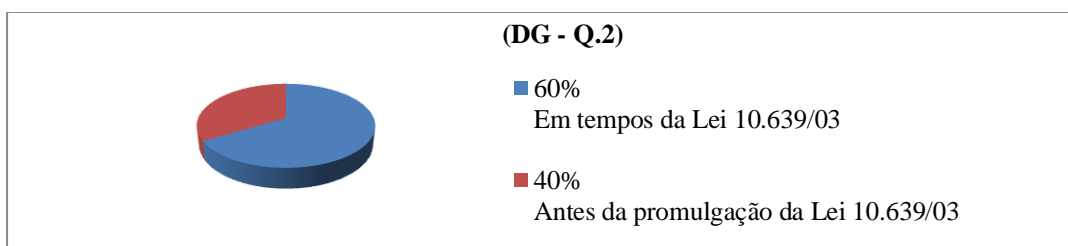
Gráfico 4 – Informações concernentes à formação: Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Do autor (APÊNDICE C – ICI, DG, Q.3).

Na sequência, a compilação dos dados apontou que 79 (60%) dos graduandos completaram o EF e/ou EM em tempos iniciais da obrigatoriedade da Lei, fato que pode ser inferido a partir da relação entre a data de nascimento e o tempo de escolaridade com a data da promulgação da Lei que ocorreu no ano de 2003.

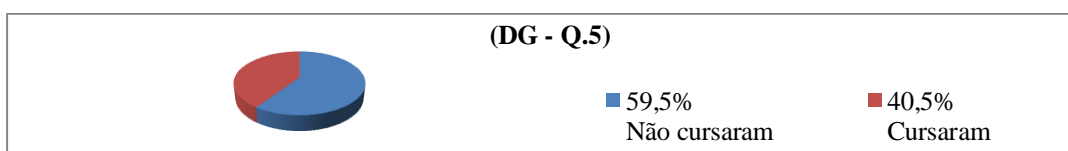
Gráfico 5 – Relação entre formação no EF e/ou EM e tempos da obrigatoriedade da Lei



Fonte: Do autor (APÊNDICE X – ICI, DG, Q.3).

No que compete às informações relacionadas a esses jovens, como graduandos dos cursos de História, foi apurado que menos da metade cursou disciplinas específicas sobre a temática africana e afrobrasileira em sua formação.

Gráfico 6 – Dados referentes ao curso de disciplinas nas IES sobre a História da África e/ou Afrobrasileira

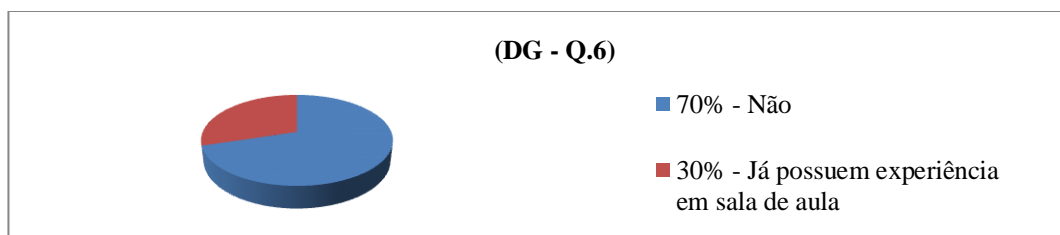


Fonte: Do autor (APÊNDICE C – ICI, DG, Q.5).

Ainda sobre as informações acerca da formação profissional dos graduandos que mencionaram ter cursado disciplinas específicas sobre as temáticas dedicadas às africanidades, obteve-se as seguintes denominações: História da África e Cultura Afrobrasileira; História do Norte da África Antiga; Cultura Afrobrasileira; Estudos Africanos; Tópicos Especiais em História da África. Relatos que nos mostram que a grande parte dos 40,5% dos graduandos que cursou disciplinas se subdivide entre aqueles que cursaram disciplinas sobre a História da África ou sobre a História Afrobrasileira.

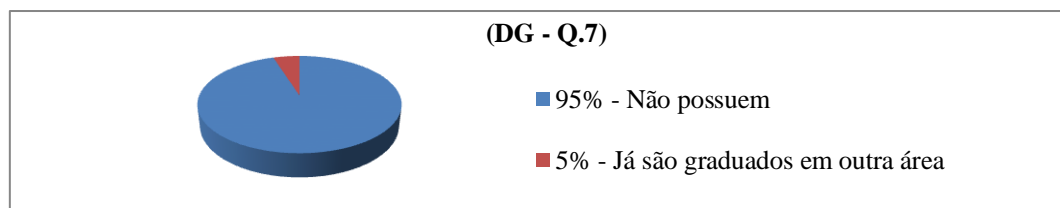
Foi também constatado que parte considerável desses jovens, futuros professores, mesmo antes da conclusão do curso – aliás, apenas 5% possuem graduação em outra área – já estão aplicando os conhecimentos adquiridos na formação em sala de aula, uma vez que 30% dos mesmos relataram já ter tido algum tipo de experiência como professor, desde monitoria a professores contratados temporariamente na rede estadual de ensino:

Gráfico 7 – Informações referentes à experiência em sala de aula



Fonte: Do autor (APÊNDICE C – ICI, DG, Q.6).

Gráfico 8 – Dados referentes a outra graduação



Fonte: Do autor (APÊNDICE C – ICI, DG, Q.7).

Em balanço aos dados expostos e especificamente com relação às temáticas africanas e afrobrasileiras, infere-se que os futuros professores de História do norte paranaense foram estudantes em tempos iniciais da obrigatoriedade da legislação. Como graduandos de História, mesmo quase 10 anos após a promulgação da Lei, menos da metade teve contato direto, através de disciplinas específicas com as temáticas em questão. E, ainda, deste montante – 40,5% – parte considerável divide-se entre os estudos relacionados a História da África ou História Afrobrasileira.

Arroladas as informações que dizem respeito ao perfil dos sujeitos investigados, algumas questões preliminares foram realizadas, dentre elas: Qual o opinião dos futuros professores de História sobre a Lei 10.639/03? Como esses futuros professores se posicionam perante o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas? Quais os sentidos que esses jovens professores atribuem ao ensino das africanidades?

É enfatizado, afinal, que a análise de conteúdo foi aplicada às narrativas dos graduandos com o propósito de refletir sobre as compreensões referentes aos questionamentos acima propostos. Todavia, como o objetivo central da análise diz respeito às narrativas sobre a população afrobrasileira no contexto do pós-abolição as análises – por ora – se concentram nas categorias predominantes.

4.4 O que pensam os futuros professores de História sobre a Lei 10.639/03? Entre o currículo e a prática.

A primeira questão proposta na parte IE do ICI objetivou levantar o posicionamento dos futuros professores de História sobre a promulgação da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, acerca da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino de todo o país.

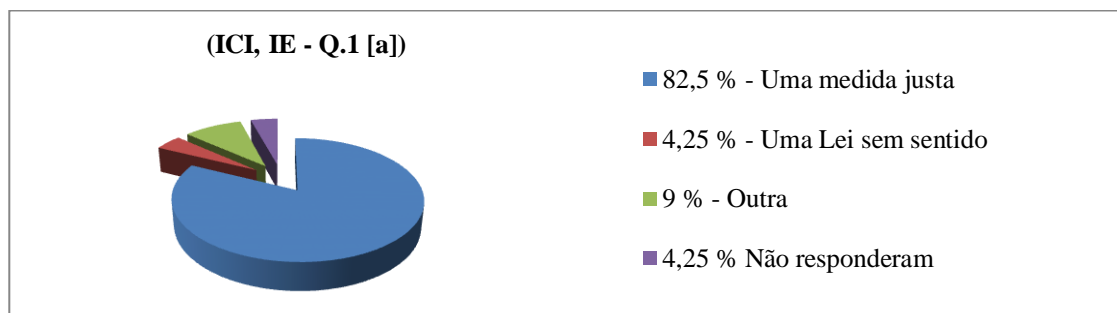
A questão foi iniciada com duas definições de ação afirmativa com o propósito de contextualizar o estabelecimento da Lei, de acordo com o que segue:

Geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. (GUIMARÃES, 2002, p. 113).

O Brasil já dispõe de diversas leis fundadas no princípio das ações afirmativas. Tais leis reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para grupos que sofreram (e sofrem) discriminação [...] e foram desfavorecidos na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2008, p. 151).

Após a definição, foi questionada a opinião dos graduandos sobre o sancionamento da mesma, dando-lhes três opções de respostas: “Uma medida justa”; “Uma Lei sem sentido”; “Outra”. Entre essas alternativas 82,5% dos graduandos assinalaram a primeira opção, dos quais se obteve o seguinte resultado geral:

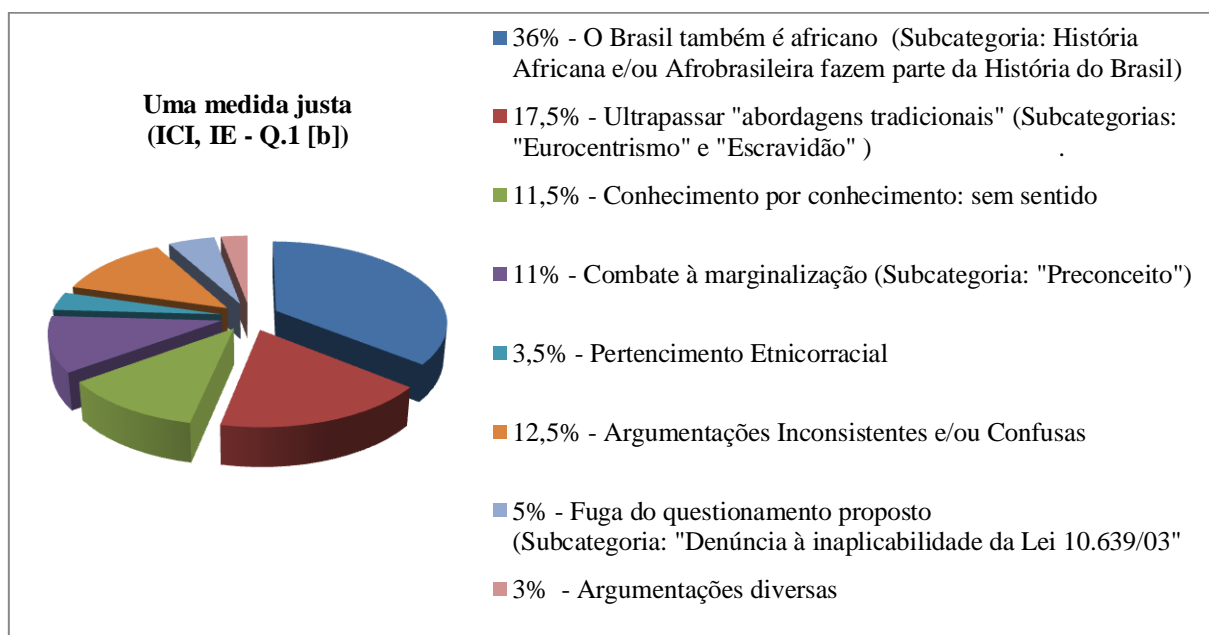
Gráfico 9 – Opinião dos futuros professores sobre o sancionamento da Lei 10.639/03



Fonte: Do autor.

Para a reflexão sobre essas opiniões, isto é – o porquê das escolhas – foi solicitado que os graduandos a justificassem. Das justificativas referentes à alternativa mais assinalada – “Uma medida justa” – a análise apontou para a respectiva categorização⁹⁹:

Gráfico 10 – Categorização das respostas



Fonte: Do autor.

Como pode ser observado, um leque de argumentações se abriu. Entretanto, uma linha de arguição predominou sob as demais. Argumentações predominantes que foram agrupadas na categoria denominada “O Brasil também é africano” (36%):

Quadro 3 - Argumentações

“Nada mais justo relembrar e aplicar conteúdo formativo sobre um povo que muito contribuiu para formação cultural, social e econômica do país”. (ICI, IE, Q.1, A5).

⁹⁹ A título de esclarecimento, pontua-se que as porcentagens relativas a todas as categorizações apresentadas nos gráficos não se referem ao número de participantes, mas sim ao número de argumentações.

“O Brasil não pode mais fechar os olhos para a presença maciça de negros descendentes de africanos no país. E a educação é a porta de acesso para entender a origem disso, por isso é importante saber como, quando e porque os africanos vieram para cá”. (ICI, IE, Q.1, A19).

“É necessária a inclusão desta disciplina, pois a cultura africana é muito presente na sociedade brasileira”. (ICI, IE, Q.1, B11).

“A história do nosso país foi em grande parte construída por pessoas de origem africana e seus descendentes”. (ICI, IE, Q.1, C1).

“Eu acredito ser esta uma medida justa, pois existe na sociedade brasileira um expressivo número de pessoas de origem étnica africana”. (ICI, IE, Q.1, C3).

“Justa. [...] devemos aprender mais a respeito das pessoas que fazem parte de nossa sociedade”. (ICI, IE, Q.1, C8).

“Acho justo porque a cultura brasileira é formada em grande parte por afrodescendentes, além da dívida histórica das autoridades brasileiras com essa população”. (ICI, IE, Q.1, C20).

“Acredito ser essencial para a educação brasileira o estudo da história e da cultura africana tendo em vista que ela é considerada como parte integrante na própria construção da nação brasileira, entre outros fatores”. (ICI, IE, Q.1, C21).

“Temos em nossas raízes culturais a cultura africana e, por isso é justo que compreendam o que é a cultura africana”. (ICI, IE, Q.1, C34).

“Já deveria ter sido sancionada há mais tempo, pois sua cultura já faz parte do povo brasileiro há muito tempo, acho um desperdício não ter reconhecido antes esta lei”. (ICI, IE, Q.1, D15).

“Porque essa é uma medida necessária para se aprofundar nos estudos da principal (ou uma das principais) matriz fundadora da nossa nação e do povo brasileiro, a matriz africana”. (ICI, IE, Q.1, D40).

Fonte: Do autor.

Portanto, 36% dos 82,5% futuros professores acreditam que a promulgação da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, o ensino das temáticas africanas e afrobrasileiras se consubstanciam numa medida justa, porque o “Brasil também é africano”. Em outras palavras, infere-se que para eles não há o que se discutir, uma vez que esta medida diz respeito à História da própria população brasileira uma vez que os afrodescendentes são um dos grupos étnicos predominantes do país¹⁰⁰.

Na perspectiva esboçada acima, também se entende que a própria justificativa da introdução da Lei como uma política educacional de ação afirmativa que tem como pressuposto “corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida” (BERNARDINO, 2002, p. 256) por um determinado grupo de pessoas

¹⁰⁰ Cabe observar que o enfoque das argumentações incidiu sobre o conteúdo da Lei 10.639/03 – introdução do ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Como já mencionado, no ano de 2008 as mesmas recomendações dadas às temáticas das africanidades foram remetidas a temática indígena – Lei Federal 11.645/08. Neste aspecto, os graduandos estão se posicionando ao questionamento proposto referente ao estudo das africanidades.

(DOMINGUES, 2008; GUIMARÃES, 2002; PEREIRA, 2008), acaba sendo paliativa para esses graduandos. Fato que pode ser exemplificado a partir do debate que ainda envolve a aplicação de ações afirmativas no Brasil como Lei e as DCN's.

Em publicação denominada “Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores”, Hebe Mattos, Carolina Vianna e Martha Abreu (2010) traçam um balanço da guerra de narrativas estabelecida entre os estudiosos perante a efetivação de políticas de ação afirmativa. Embate no qual vários especialistas se posicionam diante da consolidação de divergentes abordagens historiográficas. Para tanto, discorrem acerca das discussões travadas a partir de polêmicas publicações na imprensa entre as próprias historiadoras e o também historiador José Roberto Góes que se referem à obrigatoriedade do ensino de história e cultura das africanidades e, por conseguinte, de suas antagônicas interpretações históricas.

Góes é apresentado como um dos importantes historiadores da escravidão que se destacou ao fazer uso da história escravista para o embasamento de posições contrárias às ações afirmativas. Dentre elas, as estudiosas destacam as colocações de Góes, publicadas na revista *Inteligência* em 2006, sobre a prática da escravidão entre os afrobrasileiros. Posições essas usadas como argumentação para rechaçar os pareceres favoráveis à implantação de ações afirmativas como, por exemplo, o direito de reparação:

Em [...] artigo, citou como exemplo a cidade de Sabará, em 1830, onde a população livre de cor chegava a $\frac{3}{4}$ da população total, sendo que 43% dos domicílios de pessoas de cor possuíam escravos. Em Campos, província do Rio de Janeiro, um terço da classe senhorial era “de cor”, o que também teria ocorrido na Bahia e Pernambuco [...] Para Góes, tais dados eram suficientes para mostrar que não há o que ser reparado em relação aos descendentes de africanos escravizados [...]. (ABREU; MATTOS; VIANNA, 2010, p. 12).

Tal visão específica de Góes é contraposta com artigo de Mattos (2006), publicado no jornal *O Globo*, no qual a autora pontua que, mesmo sendo constatada a presença de afrodescendentes entre a população liberta e também como senhores de escravos, esta “esteve longe de combater o racismo no Brasil”. E, ainda, com base em pesquisas sobre processos de racialização afirma que, “no máximo, ela teria engendrado uma espécie de ética do silêncio em relação à cor da população livre em situação formal de igualdade”, uma vez que os não brancos que se aventurassem fora das suas redes de relação pessoal eram estigmatizados. (ABREU; MATTOS; VIANNA, 2010, p. 13-14). Enfatizando, assim, leituras históricas divergentes a de Góes para justificar medidas de ação afirmativa.

Ao pontuar essa amostra de diferentes posicionamentos ainda presentes nos discursos dos especialistas que vão desde divergentes leituras sobre a história da escravidão às relações

eticorraciais, temos como pressuposto enfatizar que 36% dos graduandos a ultrapassam. Percebe-se, desta forma, que, para eles, o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira devem ser vistos como uma necessidade para além das argumentações contrárias ou favoráveis que perpassam pela historiografia para, então, legitimar o conceito de ações afirmativas, porque o “Brasil também é africano”.

Ainda sobre a última afirmação, pontua-se que 40% dos 13 graduandos que assinalaram a opção “Outra” – ainda na Q.1 – em justificativa aos seus posicionamentos perante a obrigatoriedade Lei, delinearam:

Quadro 4 – Argumentações

“Deveria estar no currículo há muitos anos, sem ser obrigatório. Assim como estudamos História Social do Brasil como a chegada dos imigrantes ou dos povos indígenas, a história dos povos africanos no Brasil, deveria fazer parte dos conteúdos básicos, como os demais, sem distinção, pela própria contribuição do negro na construção da nação brasileira.” (ICI, IE, Q.1, A2).

“Justa e necessária. Além de a cultura africana e afrobrasileira fazerem parte da identidade de vários grupos sociais de nossa sociedade, é uma área do conhecimento que precisa ser explorada”. (ICI, IE, Q.1, B29)

“Já deveria ter sido feito isso há muito tempo sendo que somos um país em grande parte da população afrodescendente”. (ICI, IE, Q.1, C5).

“Necessária. Assim como é necessário entender a história e cultura luso-brasileira para entender a história/formação do nosso país, é importante também ter contato com outras culturas que formaram essa identidade, para um entendimento mais amplo”. (ICI, IE, Q.1, C33).

“É uma medida extremamente necessária. A política de ações afirmativas bem com a obrigatoriedade da lei 10.639 dialogam de modo objetivo com aquilo que consideramos como ‘cultura identitária brasileira’, tendo em vista o quanto nossa formação histórica esta imbricadamente ligada ao povos vindos da África e como os mesmos nos legaram significativa parcela de conhecimento e culturas que perfizeram nossa atual sociedade”. (ICI, IE, Q.1, D11).

Fonte: Do autor.

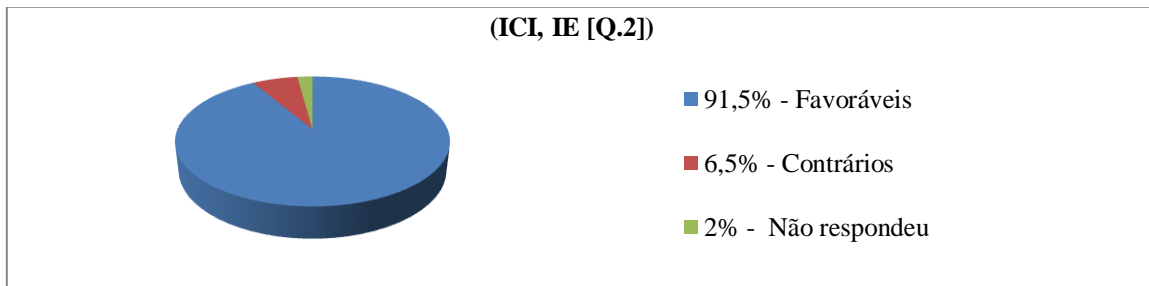
Foi observado, então, que para parte significativa daqueles que assinalaram a opção “Outras”, a Lei 10.639/03 não é nem uma “Medida justa” e, nem mesmo, uma “Uma Lei sem sentido”, uma vez que ela é “justa e necessária”, “extremamente justa” e, portanto, “deveria estar no currículo há muitos anos”.

Já a segunda questão proposta no ICI - seção IE, invertia a lógica da primeira – da obrigatoriedade para a opção – com o intuito de verificar se as argumentações expressas nas narrativas dos graduandos manteriam o mesmo sentido. Para tanto, foi proposta a seguinte situação hipotética:

Se não fosse obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino e você, como futuro professor de História de uma escola de Ensino Básico, tivesse que ajudar a equipe pedagógica dessa mesma escola a decidir se trabalharia ou não com a História Africana e Afrobrasileira, como você se posicionaria? Quais argumentos você usaria para auxiliá-los nessa tomada de decisão? (Q.2).

Quanto à posição dos futuros professores perante o auxílio à equipe pedagógica, 91,5% relataram que auxiliariam de forma positiva as equipes pedagógicas a trabalhar com tais temáticas, conforme segue:

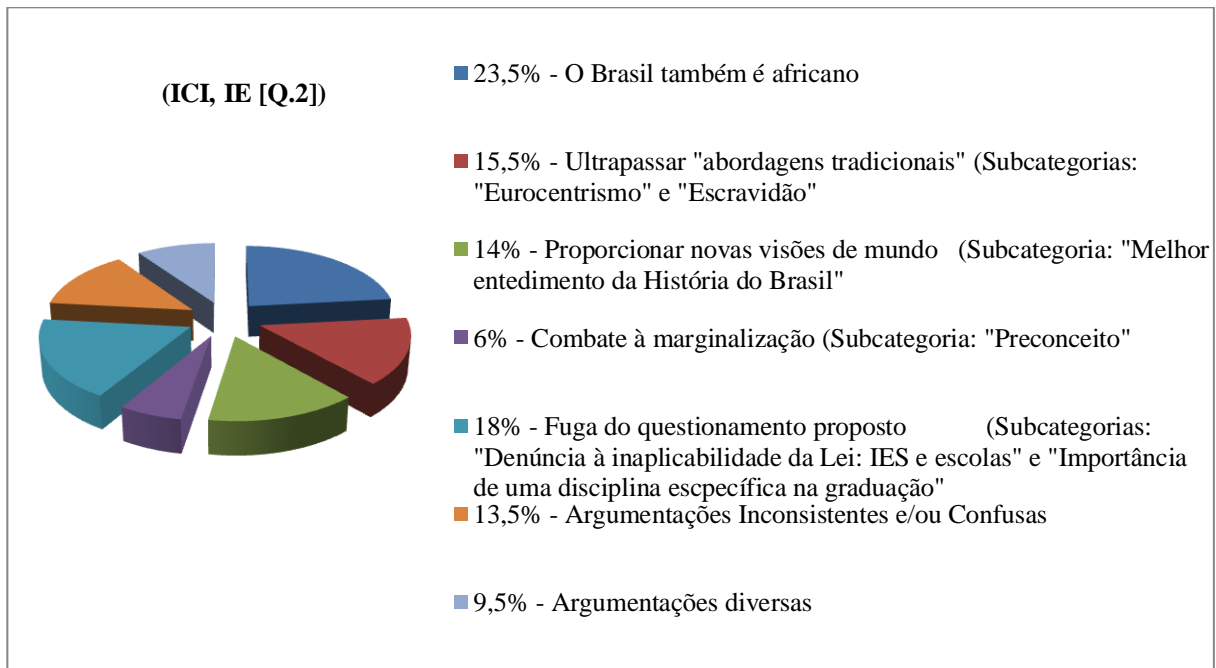
Gráfico 11 – Opinião dos futuros professores caso não existisse a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afrobrasileira no Brasil



Fonte: Do autor.

No que diz respeito aos argumentos que seriam usados para justificar tal tomada de decisão, obteve-se a seguinte categorização:

Gráfico 12 – Categorização das respostas



Fonte: Do autor.

A partir da análise das narrativas expressas pela categorização, foi observado que mesmo mudando a situação – da obrigatoriedade para a opção – os graduandos mantiveram a mesma linha de argumentação. E, em conformidade com a primeira questão, grande parte dos graduandos justificou que auxiliariam positivamente as equipes pedagógicas de suas futuras escolas a trabalhar com as temáticas em questão, porque a História Africana e/ou Afrobrasileira fazem parte da História do Brasil (23,5% - “O Brasil também é africano”).

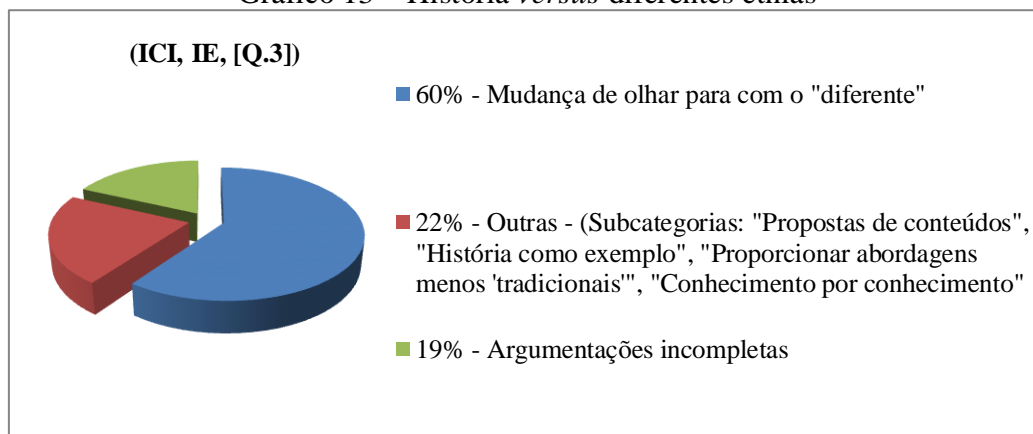
Na sequência do ICI, foi proposta uma situação hipotética com o intuito de refletir sobre o papel que os graduandos atribuiriam ao ensino da História da África e ou Afrobrasileira, de acordo com o que segue:

Se um colega estagiário lhe pedisse ajuda, como você o aconselharia a responder à seguinte questão, colocada por um aluno do ensino básico:

- Professor, como a história pode influenciar a atitude que se deve ter em relação às diferentes etnias? (Q.3).

A partir da problematização, obteve-se a seguinte categorização:

Gráfico 13 – História *versus* diferentes etnias



Fonte: Do autor.

Entre todos os graduandos que responderam à situação hipotética, 63 (60%) acreditam que a “*história pode influenciar a atitude que se deve ter em relação às diferentes etnias*” de maneira positiva, porque ela pode proporcionar uma “Mudança de olhar para com o ‘diferente’”, de acordo com as seguintes argumentações:

Quadro 5 – Argumentações

“O ser humano tem aversão natural pelo desconhecido, quando se utiliza a história para ter conhecimento sobre a cultura e origem de alguma etnia, ela se torna familiar e mais aceitável”. (ICI, IE, Q.3, A12).

“Com base na história podemos fazer com que nossos alunos compreendam sobre as várias etnias e formem conceitos positivos, onde reconheçam os valores de cada etnia e respeitem as diferenças de cada uma”. (ICI,

IE, Q.3, A13).

“Através da história passamos a ter maior conhecimento em relação a outras etnias, isso faz com que tomemos uma posição mais certa diante de tal situação”. (ICI, IE, Q.3, A14).

“A história proporciona um estudo aprofundado sobre diversas etnias, no passado entendemos sua formação cultural e social [...], mas com o trabalho de um historiador sobre [as diferentes] etnias, entendemos a complexidade e valores que envolvem diferentes grupos e suas perspectivas”. (ICI, IE, Q.3, B4).

“Através do estudo de cada sociedade, olhando [com] um olhar de pesquisador sem preconceitos formados e, assim transmitir a necessidade e o respeito às [diferentes] etnias”. (ICI, IE, Q.3, C23).

“A história influencia nessa atitude a partir do momento que nos ajuda a entender a formação da identidade do povo brasileiro, a diversidade que faz parte dos processos de construção dessa identidade, [bem como] a contribuição de cada etnia em nossa cultura e, assim, conscientizar sobre igualdade e [o] respeito humano”. (ICI, IE, Q.3, C33).

“É importante enfatizarmos a ideia de que é primordial conhecermos nossa “história” o passado de nossa sociedade, e é justamente [com] a compreensão dos fatos históricos que aprendemos a conviver com as diferentes etnias”. (ICI, IE, Q.3, D1).

“A história com o conhecimento [...] de diferentes etnias, permite perceber que cada um a seu modo e peculiaridade tem pontos importantes a serem considerados, mudando assim o olhar perante o ‘outro’”. (ICI, IE, Q.3, D14).

“A história pode ser abordada de diversos pontos de vista. [...] quanto maior o conhecimento que temos das diversas culturas e seus povos melhor será a nossa relação com o diferente, contribuindo para aumentar o respeito entre as etnias”. (ICI, IE, Q.3, D40).

Fonte: Do autor.

Na década de 1980, como abordado em capítulo anterior, com o enfraquecimento do regime militar e o crescente processo de abertura política, o movimento negro intensificou a luta antirracista e cobrou do Estado medidas políticas que contemplassem a comunidade negra. Nesse período, também se intensificou a afirmação da identidade negra¹⁰¹. Afirmação essa que, ao beber das discussões multiculturais,¹⁰² propôs a representação das identidades culturais nas mais diversas áreas, inclusive na educação.

Em finais da década de 1990, a perspectiva da abordagem multicultural pode ser presenciada nos PCN's com o tema transversal “pluralidade cultural”, isto é:

¹⁰¹ Reconhecer “diferenças” e, ao mesmo, sentir-se “pertencido” ao que é “diferente” faz parte do processo de construção de identidades. Formação identitária que é plural e determinada a partir de como os indivíduos se imaginam e se representam e, por conseguinte, acabam se sentindo pertencidos aos diversos e determinados grupos. Neste aspecto, também se entende que as “identidades” são plurais, negociáveis e revogáveis. Consultar: Hall (2001) e Bauman (2008).

¹⁰² Nos anos de 1960 nos EUA, em meio a intensificação da luta contra a segregação racial, professores e estudantes levantaram questões sobre o monopólio do saber e acerca das injustiças e desigualdades sociais. Neste contexto, menciona-se a criação de programas nas universidades americanas – como *San Francisco State University, Harvard, Yale e Columbia* – enfocando discussões sobre questões de gênero, sexualidade e etnia. Ver: Rodrigues (2005).

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir a valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade [...] (BRASIL, 1998, p. 121 – grifo nosso).

De acordo com Ana Canen (2007, p. 92), as articulações do multiculturalismo com a educação – como as expressas nos PCN’s a partir da temática “pluralidade cultural” – têm como objetivo “contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora da diferença” ao “superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças”. Objetivo esse conquistado mediante a desconstrução de verdades únicas e absolutas. Entretanto, a autora assinala que é necessário se atentar para os dilemas, desafios e complexidades subjacentes às abordagens multiculturalistas, pois, muitas vezes, práticas educacionais podem se autorrotular como multiculturais e, ao mesmo tempo, se distanciarem das finalidades do multiculturalismo.

Na perspectiva acima, Canen (2005; 2007) observa três tendências de abordagens multiculturais. A primeira seria o “multiculturalismo folclórico ou liberal”. Abordagem criticada pela autora por apregoar a pluralidade cultural através de práticas de ensino embasadas em conteúdos “folclóricos” e “exóticos” das diferentes culturas e etnias. Em contrapartida, estaria o “multiculturalismo crítico” e o “pós-moderno”. O crítico seria caracterizado pela articulação entre as visões folclóricas às discussões sobre as relações desiguais de poder entre os diferentes grupos étnicos e culturais, “questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações”, bem como das hierarquizações culturais. Já o pós-moderno, é descrito como uma tendência que apontaria “para a necessidade de ir além do desafio a preconceitos”, ao “buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos”, a forma como as diferenças foram e são construídas. (CANEN, 2007, p. 93).

Assim, sob o respaldo de Canen (2005, p. 97), destaca-se que uma prática de ensino norteada pelo multiculturalismo deve ir além do trabalho com conteúdos folclóricos, exóticos, dogmáticos e denúncias. Deve, em oposição, propor saídas às narrativas estanques, a fim de desconstruir e construir posturas abertas à diversidade cultural, “desafiadoras de preconceitos e dogmatismos que congelam aqueles percebidos como ‘os outros’”.

Portanto, quando os graduandos observam que a História proporciona o conhecimento da “cultura e origem de alguma etnia” (ICI, IE, Q.3, A12), bem como pode reconhecer “os valores das diferentes etnias” (ICI, IE, Q.3, A12), a partir de abordagens históricas que permitam “perceber que cada um a seu modo e peculiaridade tem pontos importantes a serem considerados” (ICI, IE, Q.3, D14). E, ainda, propiciar uma mudança de olhar para o que é diferente, ou melhor, uma mudança de olhar para com “outros povos”, pois “quanto maior o conhecimento que temos das diversas culturas e seus povos melhor será a nossa relação com o diferente [...]” (ICI, IE, Q.3, D40), indaga-se: De que forma a História poderia vir a realizar tal mudança? Ou melhor, quais abordagens históricas poderiam proporcionar a desconstrução e construção de novas posturas para com a diversidade cultural e étnica? Neste aspecto, o trabalho com a história da população negra no pós-abolição poderia se apresentar como um caminho viável para a mudança de olhar para com o diferente?

Para o término deste subtítulo, é mencionado que as demais questões propostas no ICI seção IE – Q.4 e Q.5 – foram analisadas em conjunto com as demais – Q.6 e Q.7 – com a finalidade de estabelecer um contraponto com as narrativas dos futuros professores do norte paranaense sobre a população negra no contexto do pós-abolição.

4.5 Para além da escravidão: narrativas sobre a população afrodescendente no contexto do pós-abolição e alguns dos seus sentidos

Neste subitem, em específico, são apresentadas as reflexões sobre as narrativas dos futuros professores de História sobre a História da população negra em meio à conquista da liberdade.

Dos 141 futuros professores de História das IES do norte paranaense que participaram da pesquisa 43 (30,5%) não elaboraram a narrativa e 98 (69,5%) a produziram, de acordo com o que segue:

Tabela 2 – Amostragem por IES (Q.6)

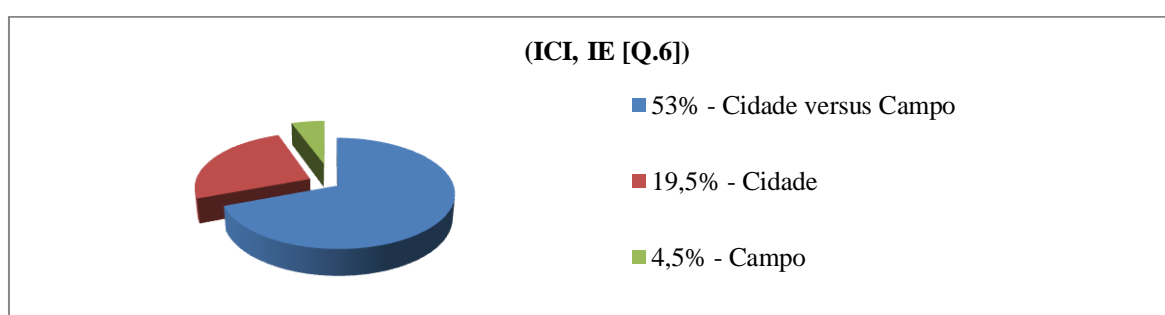
IES	Amostragem	Elaboração da narrativa	Porcentagem por IES
FAFIMAN	20	19	95%
UEL	32	20	62,5%
UEM	35	27	77%
UENP	54	32	59%
TOTAL	141	98	69,5%

Fonte: Fonte do autor (APÊNDICE – D).

Como já mencionado e, em consonância com as demais questões analisadas, essas narrativas passaram pelo crivo da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MORAES, 2005). Todavia, anteriormente à construção do meta-texto, inicia-se com as informações sobre a categorização.

As narrativas dos futuros professores foram agrupadas em categorias que representam os ambientes de análise propostos pelos próprios graduandos. Ou seja, ao discorrerem sobre a História da população negra no pós-emancipação foi constatada a contextualização dessas narrativas em três ambientes de análise¹⁰³:

Gráfico 14 – Ambientação das narrativas



Fonte: Do autor.

Portanto, 53% dos futuros professores produziram suas narrativas através no binômio “Cidade *versus* campo” e poucos foram aqueles que concentraram o foco de análise em apenas um dos espaços. Contudo, essas narrativas – mesmo imersas em três ambientes de análise – apresentaram em suas introduções sentidos convergentes:

Quadro 6 – Argumentações

Cidade <i>versus</i> Campo:
“Após a abolição a situação social do negro manteve-se quase a mesma apesar de livres. <i>Continuou a exploração</i> da mão de obra na lavoura, na cidade boa parte tornou-se favelada. <i>A integração do negro</i> na sociedade brasileira sempre foi difícil, estava relegada ao subemprego e boa parte foi segregada”. (ICI, IE, Q.6, B6).
“[...] o negro tornou-se um sujeito jogado ao léu [...] e, portanto, <i>à margem da sociedade</i> [...]”. (ICI, IE, Q.6, C21).
“A abolição em 1888 não significou necessariamente uma melhoria nas condições de vida dos descendentes de escravos”. (ICI, IE, Q.6, C16).
“Após a Lei Áurea que libertou os escravos da escravidão, a situação do negro não melhorou muito. Continuou sendo <i>excluído da sociedade</i> , restando a ele lutar por uma vida melhor [...]”. (ICI, IE, Q.6, C18).

¹⁰³ As demais porcentagens que equivalem a 22,5% das produções dizem respeito às categorias “Fuga do questionamento proposto” (10%) e “Narrativas inconsistentes” (10%).

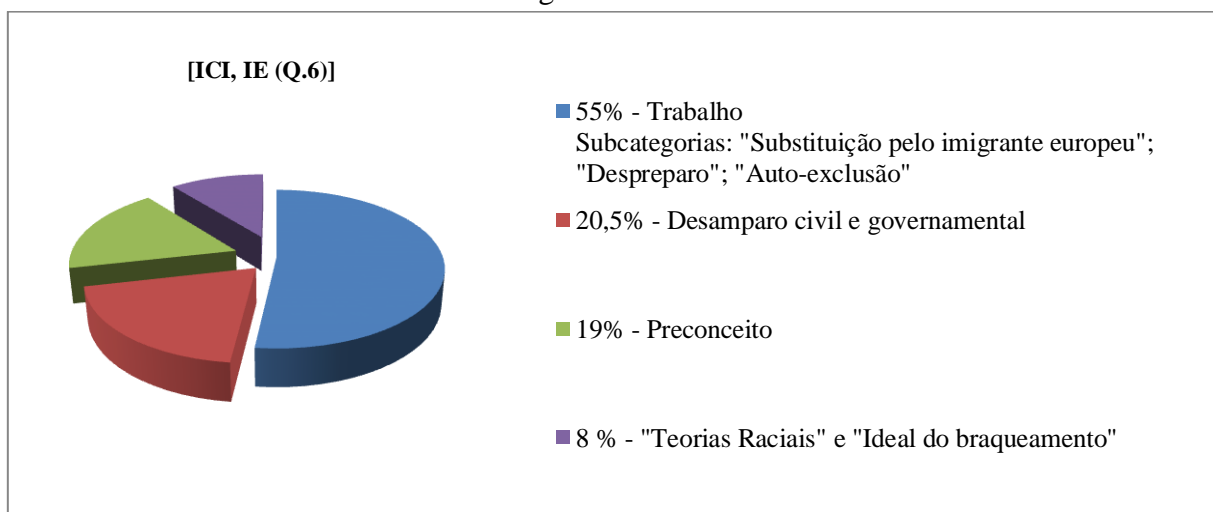
Cidade:
<p>“Para o negro a abolição não significou necessariamente melhoria de vida, pois muitos <i>continuaram sendo explorados</i>, muitos foram para periferias da cidade”. (ICI, IE, Q.6, A4).</p> <p>“Continuaram vivendo na periferia da sociedade brasileira, <i>marginalizados</i> e sofrendo grandes ações”. (ICI, IE, Q.6, A6).</p>
Campo:
<p>“Após a abolição a situação dos negros foi pouco favorável, muitos ficaram nas fazendas na mesma condição de quando eram escravos”. (ICI, IE, Q.6, D16).</p>

Fonte: Do autor.

Assim, através da introdução das narrativas dos graduandos evidenciou-se que, tanto para a zona rural como urbana, prevaleceu o sentido da exclusão e, por conseguinte, exploração e marginalização social dos afrobrasileiros no contexto posterior à Abolição da Escravidão.

Já o sentido geral apresentado pelos graduandos em suas narrativas acerca da exclusão, exploração, e marginalização dos afrodescendentes na cidade e no campo, no período enfatizado, provieram – quando argumentados – com embasamentos em conhecimentos históricos, de acordo com o que segue:

Gráfico 15 – Categorização dos conhecimentos históricos presentes nas narrativas dos graduandos



Fonte: Do autor.

Para os futuros professores, então, a “[...] abolição em 1888 não significou necessariamente uma melhoria nas condições de vida dos descendentes de escravos” (ICI, IE,

C16). No trabalho ocorreu “a substituição pelo imigrante europeu” regada pelo “despreparo” e “auto-exclusão” do próprio afrodescendente. Acontecimentos imersos ao “desamparo governamental e civil” e, além, do “preconceito”, embasado nas “teorias raciais” e, ainda, “política do branqueamento”.

Portanto, com as questões introdutórias foi possível evidenciar a contextualização da vida dos afrodescendentes na zona urbana e rural no contexto posterior ao 13 de Maio, no sentido da exclusão e, conseqüente, exploração e marginalização. Posteriormente, foi possível verificar nas argumentações os conhecimentos históricos apropriados como fundamentação. Neste ponto, acredita-se que a junção dos sentidos introdutórios com os conhecimentos históricos adequados nas narrativas dos futuros professores podem ser aproximados às contribuições de Florestan Fernandes (1972; 2008).

Na década de 1950, como já abordado em capítulo anterior, o mito da democracia racial atribuído a Gilberto Freyre (1980) – ideologia que prega o desenvolvimento de relações étnicas sem conflitos, em virtude da forte miscigenação entre os grupos – foi posto em xeque pelos resultados da pesquisa desenvolvida pela UNESCO. Sob o amparo de vários intelectuais e com o objetivo de compreender a “suposta” democracia racial brasileira, seus resultados apontaram, ao contrário do que se esperava, para a existência do preconceito de cor no Brasil. (BASTIDE; FERNANDES 2008).

Já nos anos de 1960, Fernandes (2008, p. 23), em estudo sobre as relações raciais na sociedade brasileira, colocou um ponto final – pelo menos academicamente – à imagem do Brasil como um “paraíso tropical”. Para tanto, refutou a ideia da escravidão idílica e demonstrou, através de inúmeros dados empíricos, a “expulsão do ‘negro’ das relações de produção” depois da libertação, correlacionando tal exclusão – principalmente – ao preconceito de cor.

É fato que, desde os finais dos anos de 1960, vários foram os estudos desenvolvidos que se contrapuseram à ideia da escravidão idílica, ao focar a barbárie do sistema escravista, tais como os trabalhos de Emília Viotti da Costa (1966), Clóvis Moura (MOURA, 1984; 1988) e Jacob Gorender (GORENDER, 1992). No entanto, Fernandes (1972; 2008) emerge com questões referentes ao pós-abolição. Em outras palavras, a escravidão é entendida como determinante para a configuração das relações etnicorraciais, mas o enfoque recai na consequência da mesma para o entendimento das relações entre brancos e

afrobrasileiros para o período posterior e, por conseguinte, aspectos da vida dos afrobrasileiros são mais do que retratados.

Isto posto, ressalta-se que quando as narrativas dos futuros professores de História são aproximadas às contribuições de Fernandes (1972; 2008), leva-se em consideração o pioneirismo do autor ao refutar o mito da democracia racial e, conseqüentemente, apresentar dados referentes ao contexto sociopolítico e cultural vivido pelos afrobrasileiros no pós-emancipação. Também é pontuado que essa aproximação entre as fundamentações das narrativas dos graduandos às contribuições do sociólogo foi realizada essencialmente através de seu conjunto (BARDIN, 1977; MORAES, 2003), conforme categorização:

Quadro 7 – Categorização das argumentações

Cidade versus campo: vida em sociedade
<p>Desamparo governamental e civil</p> <p>[...] “Como seria a realidade daí em diante?” Neste sentido, não se poderia ter certeza, pois <i>a grande maioria não conseguiu um apoio por parte do governo brasileiro</i> para se estruturar como cidadão livre”. (ICI, IE, Q.6, B7).</p> <p>“[...] <i>excluídos de qualquer medida governamental</i> que os inserisse na história brasileira [...]”. (ICI, IE, B10).</p> <p>“Os negros foram <i>abandonados à sua própria sorte</i>. Não houve <i>medidas por parte do estado</i> para inclui-los na sociedade [...]”. (ICI, IE, Q.6, C1).</p> <p>“[...] <i>desamparados</i> segurando em suas mãos apenas uma carta de alforria que não lhes dava um emprego, uma moradia, nem alimentação digna [...]”. (ICI, IE, Q.6, D20).</p> <p>“[...] <i>a sociedade brasileira não se dispôs a se organizar</i> economicamente e intelectualmente frente a esse acontecimento”. (ICI, IE, Q.6, D30).</p> <p>“[...] <i>A abolição não esteve acompanhada de reformas necessárias</i> para dar uma vida mais digna aos ex-escravos e seus descendentes [...]” (ICI, IE, Q.6, D18).</p>
<p>Substituição pelo imigrante europeu</p> <p>“[...] houve o abandono dos negros e a <i>substituição por imigrantes europeus</i> [...]”. (ICI, IE, Q.6, C20).</p> <p>“<i>Com incentivo da imigração</i> boa parte da economia cafeeira dominante no país preferiu optar por outros trabalhadores”. (ICI, IE, Q.6, B6).</p> <p>“Após a abolição da escravidão, muitos da classe dominante <i>referiram optar pela mão de obra imigrante</i> [...] os governantes compraram a ideia [...]”. (ICI, IE, Q.6, B9).</p> <p>“Foram sendo <i>substituídos paulatinamente pela mão de obra imigrante</i> e sendo marginalizados na sociedade [...]”. (ICI, IE, Q.6, B23).</p> <p>“No período posterior à abolição da escravatura <i>muitos imigrantes foram trazidos</i> para o Brasil a fim de <i>substituírem sua mão de obra na lavoura</i> [...]”. (ICI, IE, Q.6, C9).</p>

Despreparo

“[...] Eram mal remunerados, *pois não possuíam conhecimento*”. (ICI, IE, Q.6, A18).

“[...] a *falta de qualificação para trabalhos em indústrias* e outras áreas fora do campo (pois a maioria dos ex-escravos trabalhava em lavouras) esses indivíduos acabaram sendo marginalizados”. (ICI, IE, Q.6, B11).

“[...] uma população marginalizada, *que não havia recebido qualquer instrução* durante anos como escravo [...]”. (ICI, IE, Q.6, C6).

“[...] após anos de escravidão e trabalhos forçados, *não foram sequer instruídos* ou assistidos para uma nova realidade, após a liberdade [...]”. (ICI, IE, Q.6, D9).

Marginalização

[...] Após a abolição o negro não tinha casa, não tinha educação, não tinha conhecimento e não recebeu nenhuma ajuda governamental para se inserir na sociedade, *resultando em muitos casos em ladrões marginalizados e mendigos [...]*. (ICI, IE, Q.6, C26).

“Após o fim da escravidão ficaram perdidos, alguns continuaram trabalhando para seu senhor, muitos se *entregaram aos vícios e outros ao mundo do crime*”. (ICI, IE, Q.6, C23).

“Auto-exclusão”

“Sofriam muito, *não tinham opinião*, eram escravizados, passavam necessidades”. (ICI, IE, Q.6, D15).

“Não tenho bastante conhecimento, mas os negros foram bastante injustiçados, judiados sem chance de defesa, pois isso *afeta a psicologia* de cada ser humano [...]”. (ICI, IE, Q.6, D28).

Preconceito etnicorracial

“O *racismo também foi obstáculo* muito grande, pois mesmo libertos ainda estavam presos a sua cor, mal vistos pela sociedade [...] por muito tempo [o preconceito] foi motivo de dificuldade profissional”. (ICI, IE, Q.6, A18).

“[...] O *preconceito em relação aos libertos* parece ser ainda maior em relação aos escravos. Os escravos tinham utilidades práticas, já os libertos eram um peso a mais para a sociedade”. (ICI, IE, Q.6, B24).

“[...] Ainda posteriormente a abolição ele sofreu para [se] estabelecer na sociedade. *Enfrentando a discriminação* [e] resistência por parte dos brancos da elite da época”. (ICI, IE, Q.6, D33).

“Com a abolição em 1888 no Brasil, ainda *sim era grande o preconceito* contra os escravos”. (ICI, IE, Q.6, D8).

“[...] Àquela sociedade ainda estava *focada no preconceito*, preconceito que ainda permeia nos dias atuais”. (ICI, IE, Q.6, C13).

“[...] e que sofria um *terrível preconceito* [...]” (ICI, IE, Q.6, C6).

Após a apresentação da categorização e dos conteúdos históricos presentes nas narrativas dos graduandos, a construção do meta-texto (BARDIN, 1977; MORAIS, 2003) é iniciada com as aproximações entre as argumentações dos graduandos com as contribuições de Fernandes (1972; 2008). Para tanto, algumas discussões já estabelecidas no primeiro capítulo foram retomadas.

Em *A integração do negro na sociedade de classes* (2008), ao analisar as relações raciais na região de São Paulo, Fernandes (2008) constatou a exclusão vivida pelos afrobrasileiros no período posterior à Abolição da Escravidão:

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (FERNANDES, 2008, p. 20).

Para Fernandes (2008, p. 29) essa situação de abandono vivenciada pelos afrodescendentes se deu em virtude da forma precipitada em que ocorreu “a desagregação do regime servil para a ordem competitiva” no Brasil, ou seja:

[...] sem que cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os projetassem na transição para o trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, Igreja ou qualquer ou qualquer instituição tivessem por objetivo prepara-lo para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (FERNANDES, 2008, p. 29).

Assim, a exclusão dos afrobrasileiros da sociedade paulistana teria ocorrido em decorrência da forma precipitada com que a Abolição da Escravidão teria se dado no país. Para o sociólogo, a população negra não tinha sido preparada para viver aos moldes da sociedade capitalista competitiva que se formara. Sem assistência política e civil e, ainda, sem instrução e experiência profissional aos moldes do trabalho livre, os afrobrasileiros teriam ficado à margem dos processos de inclusão dos quais somente os imigrantes teriam se beneficiado.

No que diz respeito às argumentações de Fernandes (2008) sobre o desamparo da população negra no pós-abolição por parte dos “senhores”, “Estado” ou qualquer outra instituição (“Igreja”), acredita-se que uma primeira aproximação pode ser realizada. Na categoria “Desamparo governamental e civil” são constatadas as seguintes falas: “Os negros foram abandonados a sua própria sorte”, pois não “houve medidas por parte do estado para inclui-los na sociedade [...]” (ICI, IE, Q.6, C1), “[...] a sociedade brasileira não se dispôs a se organizar, economicamente e intelectualmente frente a esse acontecimento”. (ICI, IE, Q.6,

D30) e, muito menos, a abolição da escravatura “não esteve acompanhada de reformas necessárias para dar uma vida mais digna aos ex-escravos e seus descendentes [...]” (ICI, IE, Q.6, D18). Desta forma, “a grande maioria não conseguiu um apoio por parte do governo brasileiro para se estruturar como cidadão livre” (ICI, IE, Q.6, B7).

Na sequência, a exclusão dos afrobrasileiros do mercado de trabalho, em substituição ao imigrante europeu, também é abordada pelos graduandos. Porém, aqui a aproximação não provém apenas da substituição pura e simples, uma vez que o ocorrido é de comum acordo entre os estudiosos – ressalta-se: para a região Centro-Sul do país. Tal proximidade provém pelas fundamentações dos graduandos pelo viés da substituição em função da menor instrução educacional e inexperiência, aos moldes do trabalho livre do negro para com o imigrante (FERNANDES; 2008). Fundamentações essas categorizadas como “Despreparo”: “[...] após anos de escravidão e trabalhos forçados”, não foram “sequer instruídos ou assistidos para uma nova realidade, após a liberdade [...]”. (ICI, IE, Q.6, D9), “[...] uma população marginalizada que não havia recebido qualquer instrução durante anos como escravo [...]”. (ICI, IE, Q.6, C6), bem como “[...] mal remunerados, pois não possuíam conhecimento”. (ICI, IE, Q.6, A18) e, com “[...] a falta de qualificação para trabalhos em indústrias e outras áreas fora do campo (pois a maioria dos ex-escravos trabalhava em lavouras) esses indivíduos acabaram sendo marginalizados”. (ICI, IE, Q.6, B11).

Feitas essas primeiras pontuações sobre as categorias “Desamparo governamental e civil”, “Substituição pelo imigrante europeu” e “Despreparo”, segue-se a reflexão para as categorias “Marginalização” e “Preconceito Etnicorracial”.

De acordo com Fernandes (2008), o acréscimo do desamparo sofrido à falta de instrução educacional e qualificação para o trabalho, aos moldes do trabalho livre dos afrobrasileiros, resultou na marginalização da população negra:

Diante do negro e do mulato se abriu duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado do caminho da classificação, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou abater penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre”. (FERNANDES, 2008, p. 44).

Essa (auto)marginalização vivida pela população brasileira, juntamente aos demais fatores já abordados, é acrescida por Fernandes (2008) ao estado de anomia social¹⁰⁴ – fruto

¹⁰⁴ Desorganização e desintegração social e psíquica aos moldes de Émile Durkheim. Ver mais em: Capítulo 1, bem como em Fernandes (2008) e comentários em Andrews (1998).

das crueldades do sistema escravista ao qual a população negra teria ficado submersa após a libertação. Em outras palavras, as atrocidades sofridas pela população negra durante a escravidão teria se consubstanciado em desregramento social no pós-emancipação (FERNANDES, 2008). Desregramento esse traduzido, por exemplo, à tendência ao alcoolismo e ao crime.

Como mencionado anteriormente, o sentido da exclusão, exploração e marginalização estão presentes nas questões introdutórias das narrativas dos graduandos para a contextualização dos acontecimentos tanto na zona urbana como rural. Todavia, na categoria “Marginalização” os futuros professores dão subsídios aos seus argumentos que também vão ao encontro de Fernandes (2008), conforme segue: “Após a abolição o negro não tinha casa, não tinha educação, não tinha conhecimento e não recebeu nenhuma ajuda governamental para se inserir na sociedade, resultando em muitos casos em ladrões marginalizados e mendigos [...]”. (ICI, IE, C26). Alguns “ficaram perdidos”, outros “continuaram trabalhando para seu senhor”, mas “muitos se entregaram aos vícios e [...] ao mundo do crime”. (ICI, IE, C23).

Já na subcategoria “Auto-exclusão” as falas acima são corroboradas com as seguintes argumentações: “Sofriam muito, não tinham opinião, eram escravizados, passavam necessidades”. (ICI, IE, D15), bem como “foram bastante injustiçados, judiados sem chance de defesa [...] isso afeta a psicologia de cada ser humano [...]”. (ICI, IE, D28).

Ainda em consonância a Fernandes (1972; 2008), afinal, em meio a todas as adversidades mencionadas a população negra teve de enfrentar o preconceito de cor, conforme abordam os próprios graduandos: “Com a abolição em 1888 no Brasil, ainda sim era grande o preconceito contra os [ex-]escravos” (ICI, IE, Q.6, D8), “[...] ainda posteriormente à abolição ele sofreu para [se] estabelecer na sociedade. Enfrentando a discriminação [e] a resistência por parte dos brancos da elite da época”, (ICI, IE, Q.6, D33). Tais acontecimentos se apresentaram como um “[...] obstáculo muito grande, pois mesmo libertos ainda eram presos a sua cor, mal vistos pela sociedade [...]. Por muito tempo [o preconceito] foi motivo de dificuldade profissional”, (ICI, IE, Q.6, A18) “[...] Sofriam um terrível preconceito [...]” (ICI, IE, Q.6, C6), preconceito que ainda permeia nos dias atuais” (ICI, IE, Q.6, C13).

Entre as argumentações para o embasamento da exclusão sociopolítica e cultural dos afrobrasileiros no contexto posterior à libertação, por fim, menciona-se a categoria “Teorias

Raciais” e “Política do Branqueamento”. Categoria essa que acrescentaria posicionamentos até então relacionados a Fernandes (1972; 2008):

Quadro 8 – Argumentações

“Teorias raciais” e “Política do Branqueamento”
<p>“A população afro brasileira no período da independência sofrera com a falta de políticas que as integrassem no “mercado de trabalho” da época, principalmente devido à política <i>dos reformistas que almejavam um embranquecimento da população</i> [...] em nome de uma suposta civilidade nos moldes europeus”. (ICI, IE, Q.6, B26).</p>
<p>“Neste período também, <i>a elite brasileira tentou realizar um processo de “branqueamento do Brasil”</i>. Desta forma, o incentivo a imigração principalmente europeia era <i>uma maneira de tornar o Brasil um país de maioria branca</i>. Sendo assim, a abolição não contribuiu para melhorar as condições sociais e econômicas dos negros, mas contribuiu para intensificar o racismo e condicionou o negro ao marginalismo da sociedade brasileira”. (ICI, IE, Q.6, C14).</p>
<p>“<i>As elites políticas pregavam ideias racistas e acreditavam no desenvolvendo da política de branqueamento ‘para branquear’ a população brasileira, [pois por esse entendimento acreditava-se que] o Brasil tinha mais chances de tornar-se um país desenvolvido, decorrendo daí a marginalização dos negros</i>”. (ICI, IE, Q.6, C20).</p>
<p>“[...] Ainda na Primeira República os princípios médicos ainda muito influenciados pelos estudos ‘lombrosianos’ e pelas escolas jurídicas que beberam nas fontes do darwinismo social, levaram a cabo um projeto de branqueamento onde o espaço do negro era restrito [...]”. (ICI, IE, Q.6, C24).</p>

Fonte: Do autor.

Nessas narrativas, como pode ser evidenciado, os acontecimentos pós-13 de Maio são argumentos por conhecimentos históricos relacionados às “ideias racistas” (ICI, IE, C20) e, por conseguinte, à “política de branqueamento” (ICI, IE, C20).

De acordo com Lilia Schwarcz (1993), em finais do século XIX e início do XX, em meio às teorias raciais que dividiam os grupos populacionais entre superiores e atrasados e condenavam a miscigenação dos diferentes grupos étnicos, os pensadores brasileiros desenvolveram um pensamento racial original. Pensamento esse que significou adotar do darwinismo social a diferença entre as raças e a hierarquia – superiores e atrasados – e do evolucionismo social a noção do aperfeiçoamento e evolução das espécies. Neste sentido, a miscigenação da população brasileira que era um fato à época foi entendida como válvula de escape – a partir da crença de que as características dos brancos, sendo eles “superiores”, prevaleceriam sobre as demais – para retirar do país aqueles que eram considerados inferiores, principalmente, os negros e seus descendentes. (SCHWARCZ, 1992).

A posição otimista frente à miscigenação brasileira fundamentada por Schwarcz (1992) pode ser constada, por exemplo, em fragmentos do discurso apresentado pelo médico e

antropólogo João Baptista Lacerda (1846-1915) em conferência no “I Congresso Universal de Raças” realizado em Londres no ano de 1911:

Provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos de raça branca, latina, e para a mesma época o negro e índio terão certamente desaparecido desta parte da América. (LACERDA apud DOMINGUES, 2004, p. 255).

Em Lacerda é observada a crença no “branqueamento” da população brasileira via miscigenação, a partir do entendimento da superioridade etnicorracial dos brancos. Por este viés, também pode ser evidenciado que o ideal do branqueamento se encontrava atrelado à própria ideologia racial brasileira, ao lhe conferir estatuto científico. (DOMINGUES, 2004).

Portanto, quando os futuros professores ressaltam em suas narrativas apontamentos como, “neste período também, a elite brasileira tentou realizar um processo de “branqueamento do Brasil” (ICI, IE, C14) ou as “elites políticas pregavam ideias racistas e acreditavam no desenvolvimento da política de branqueamento ‘para branquear’ a população brasileira” (ICI, IE, C20), percebe-se o acréscimo e ampliação dos conteúdos históricos para as discussões que englobam as teorias raciais e o ideal do branqueamento, quais sejam as fontes, para a reflexão dos acontecimentos no período analisado.

É oportuno ressaltar que, em consonância com as narrativas dos graduandos, entende-se que a Abolição da Escravidão não livrou os afrodescendentes das adversidades encontradas em tempos da conquista da liberdade. Porém, em meio à exclusão, o que mais aconteceu? Ou posto de outra forma, como os afrobrasileiros viveram neste contexto sociopolítico e cultural tão adverso? Neste sentido, quais outras leituras poderiam ser realizadas? Assim, segue-se a elaboração do meta-texto entre os sentidos presentes nas narrativas dos graduandos com outros possíveis, ou seja, para além da exclusão e marginalização sociopolítica e cultural dos afrobrasileiros.

4.5.1 Afrobrasileiros em meio à liberdade: entre os sentidos narrados e outras possibilidades

“Quando observamos alguma coisa na historiografia referente à abolição ou ao processo é frequente encontrar uma narrativa voltada para os flagelos dos quais enfrentaram os escravos no período tanto da escravidão mas também durante o processo de abolição, mas penso que a historiografia poderia mostrar outras questões [...]”. (ICI, IE, Q.6, B19).

Nas últimas décadas, as experiências de escravos e libertos brasileiros após a Abolição da Escravidão emergiram como um dos problemas da historiografia brasileira. Até a década de 1980, o destino tomado pela população afrodescendente parecia atrair compaixão e simpatia na medida em que persistia em não apresentar um maior potencial explicativo. A impressão era de que, com o fim da escravatura, a população negra tinha saído da História. (MATTOS; RIOS, 2004; MATTOS, 2005).

Em balanço historiográfico sobre as sociedades pós-emancipação na América, Hebe Mattos e Ana Rios (2004) mencionam que na atualidade alguns conceitos chave podem ser pontuados nas recentes pesquisas, sendo eles: “significados da liberdade” ou “visões da liberdade” (COOPER; HOLT; SCOTT, 2005). Esses conceitos significariam compreender a atitude dos afrobrasileiros na construção das sociedades pós-abolição, buscando refletir em que medida o envolvimento das sociedades com estes sujeitos se deu e de que forma este processo também foi moldado pelas ações dos próprios ex-escravos e libertos. (MATTOS; RIOS, 2004; MATTOS, 2005).

É, portanto, em consonância com Mattos e Rios (2004) que alguns aspectos da História da população negra no contexto do pós-abolição foram abordados. Aqui não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas trazer à tona leituras que possam dialogar com os pressupostos apresentados pelas autoras. Todavia, procuramos exemplificar a luta cotidiana e/ou estratégias cotidianas de sobrevivência – atitudes, planos e destinos – dos afrobrasileiros em face à Abolição da Escravidão, tendo em vista, principalmente, a ampliação dos caminhos já delineados nas narrativas dos futuros professores do norte paranaense.

Como ponto inicial para o diálogo com as narrativas dos graduandos duas perguntas interligadas foram estabelecidas: De forma geral, como se compunha numericamente a população afrobrasileira nos anos anteriores ao término oficial da escravatura? E, na sequência, o que teria acontecido com os afrobrasileiros no período iminente posterior ao 13 de Maio?

De acordo com dados arrolados por Mattos (1998, p.13), referentes ao ano de 1972, ou seja, dezesseis anos antes da abolição definitiva do cativo, habitavam nas maiores províncias escravistas do Império “819.798 escravos e 2.890.154 homens e mulheres livres. Destes 41% eram descendentes de africanos. Na Bahia, quarta província em número de escravos (onde o impacto da escravidão era, sem dúvida, mais antigo), os descendentes de africanos já somavam 68, 53% da população livre”.

Já dados apresentados por lavradores mineiros em 1878 – pertencentes à Coleção de documentos do Congresso Agrícola – fornecem um ilustrativo panorama nacional sobre os trabalhadores brasileiros e, por este viés, sobre os afrobrasileiros:

O Brasil deve hoje ter uma população de perto de 11 milhões de almas. Tiremos desta 1,4 milhões de almas de população escrava que é a classe reconhecidamente produtora entre nós; concedamos que na população livre haja 1,4 milhão de almas, cujos membros adultos se dêem aos trabalhos físicos, o que o máximo; separemos mais 700 mil almas das que pertencem à indústria, ao comércio, às letras, etc., e teremos 3,5 milhões de almas de população trabalhadora, isto é, o terço da população em um país de mais de 10 milhões de almas. E, se dos 7 milhões restantes tirarmos metade para a classe que trabalha o menos que pode, e só para a parca subsistência, tal como a que cabe em partilha aos povos bárbaros, teremos 3,5 milhões de almas em ociosidade ou quase completa ociosidade! (Coleção de Documentos do Congresso Agrícola, Tipologia Nacional, 1878 apud DOMINGUES, 2004, 85).

Assim, entre as informações de Mattos (1998) e a dos lavradores mineiros, estima-se que em finais da década de 1870 e início da de 1880 a população brasileira era composta de 11 milhões de pessoas, sendo que os afrodescendentes compunham aproximadamente metade da população nas quatro maiores províncias escravistas do então Brasil Império – São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia – e o contingente dos libertos já ultrapassava, em grande proporção, a população escravizada.

No que compete aos possíveis caminhos tomados pela população afrodescendente em meio à conquista da liberdade, Petrônio Domingues (2004) aponta algumas possibilidades. Caminhos ou migrações que são definidos como descontínuos e multifacetados e caracterizados em cinco direções. Uma possibilidade teria sido o abandono das fazendas de origem, tendo sido sua mão-de-obra aproveitada, sobretudo, nas regiões economicamente decadentes e que sofriam a falta de trabalhadores como, por exemplo, o Vale do Paraíba. Outra opção teria sido o abandono das fazendas de origem para viverem em outras localidades, fixando-se em locais despovoados aos arredores das antigas fazendas nas quais teriam sido escravizados, com a finalidade de viverem através da economia de subsistência. Haveria ainda a opção da permanência na fazenda dos antigos senhores, trabalhando nelas como assalariados ou prestando serviços socialmente desprezados. Também a possibilidade da migração para as regiões de origem das quais em tempos da escravidão – principalmente afrodescendentes provindos do Nordeste e Minas Gerais – teriam sido vendidos para fazendeiros de regiões prósperas economicamente como São Paulo e Rio de Janeiro. Por fim, migração para as cidades com o intuito de conseguir emprego. (DOMINGUES, 2004).

Em meio a essa multiplicidade de possíveis destinos, cabe acrescentar observações gerais que distanciam regiões pertencentes ao eixo Centro-Sul, por exemplo, às do Nordeste do país. Análises como a de Domingues (2004), bem como as de Fernandes (1972; 2008) e Andrews (1998)¹⁰⁵ se concentram especificamente em dados concernentes à capital paulista e ao estado de São Paulo. Isso quer dizer que outras possibilidades podem ser acrescentadas em consonância às particularidades culturais e socioeconômicas de outras regiões.

Ciro F. Cardoso (1988) destaca que um dos fatores centrais na explicação das diferenças entre os processos de Abolição nas Américas e seus efeitos variados consiste na presença ou ausência de um fluxo imigratório de peso nas diferentes regiões americanas, entre os finais do século XIX e início do XX, ressaltando para o Brasil a seguinte observação:

No caso brasileiro, isto ajuda a entender o contraste entre a abolição no Nordeste e no Centro Sul. Com efeito, o primeiro caso, os ex-escravos e outros trabalhadores nacionais foram crescentemente incorporados às estruturas produtivas como mão-de-obra à medida que se enfraquecia a escravidão. Esse processo já muito avançado em 1988, tornou historicamente inviável uma vigorosa política imigrantista na região. No Centro-Sul, porém, a imigração passou a configurar, a partir de certo momento, uma alternativa ao escravismo – alternativa que foi adotada em alguns casos, como o de São Paulo. (CARDOSO, 1988, p. 90 – grifo nosso).

Portanto, com o enfraquecimento econômico do Nordeste os afrobrasileiros teriam sido “incorporados às estruturas produtivas como mão-de-obra” antes mesmo do término oficial do cativo. Em oposição, nas regiões prósperas economicamente, em virtude da economia cafeeira como Vale do Paraíba – além de terem recebido escravos pelo tráfico interno – a imigração se configurou como uma alternativa ao escravismo.

No entanto, conforme ressaltado por Mattos e Rios (2004), há que se pontuar também diferenças evidenciadas para as regiões prósperas economicamente, como o velho Vale do Paraíba e Oeste Paulista:

No Sudeste, às vésperas da abolição, o vale do Paraíba, de ocupação mais antiga (início do século XIX), apresentava escravarias assentadas, com algumas gerações de escravos já nascidos na região. Já nas áreas de ponta da cafeicultura paulista – que demandavam um crescente número de trabalhadores – disciplinar os recém chegados que vinham continuamente às fazendas que se abriam, mostrou mais problemático. (MATTOS; RIOS, 2004).

Após essa caracterização geral e, sobretudo, para não fugir do diálogo com sentidos expressos nas narrativas dos graduandos sobre a História da população afrobrasileira no

¹⁰⁵ Considerações sobre a abordagem de Andrews (1998) acerca das relações etnicorraciais na região de São Paulo foram delineadas no Capítulo I.

contexto do pós-emancipação, segue-se o norte já delineado. Os jovens professores introduziram suas narrativas segundo a lógica da exclusão e marginalização na cidade e na quase permanência da condição dos tempos do cativo no campo para o contexto do pós-abolição. Assim, busca-se enfatizar, em meio a esses ambientes extremamente conturbados e hostis aos afrodescendentes, algumas estratégias cotidianas de sobrevivência – ações, planos e destinos – pós-13 de Maio.

Petrônio Domingues (2004) em estudo sobre a população afrodescendente da cidade de São Paulo levanta alguns aspectos sobre a denominada “elite negra” e “plebe negra” (FERNANDES, 1972). O primeiro grupo constituía a minoria da população negra, sendo composto por funcionários públicos, jornalistas, técnicos e profissionais liberais. Em suma, pelos afrobrasileiros que tinham sido alfabetizados e eram aceitos socialmente. Já o segundo grupo, constituía a maioria da população e era formado, entre outros, pelos desempregados, trabalhadores braçais, domésticos, ou seja, pelos desqualificados socialmente. Grupo no qual, em sua maioria, também imperava o analfabetismo.

Ainda segundo Domingues (2004; 2008), entre a “elite negra” e a “plebe negra”, existiam diferenças de comportamento, mentalidade, expectativa de vida e, até mesmo, diversidades na estrutura familiar. A família da “elite negra” era formada pelo marido, mãe e filhos, em regime patriarcal. Em oposição, a da “plebe negra” era matriarcal, formada essencialmente pela mãe e seus filhos. Outra diferença abordada seria a dos valores simbólicos empregados pelos grupos, conforme menciona:

[...] pelos níveis de assimilação ao “mundo dos brancos”. O modelo “branco” de educação, etiqueta, cultura, protesto e organização era incorporado, total ou parcialmente, pelos negros da elite. Já os negros da plebe negavam consideravelmente os valores do mundo “branco”, assumindo, muitas vezes, um estilo de vida alternativo, expressado pela prática da resistência cultural (samba, capoeira, macumba e malandragem) e preservação em certa medida, da visão ancestral. (DOMINGUES, 2008, p. 211).

Abordagens sobre a denominada “plebe negra” também podem ser evidenciadas em trabalhos como o de Carlos Santos (2003), quando, em estudo sobre a vida urbana da capital paulista na virada do século XIX para o XX, analisa o cotidiano da mesma na perspectiva de que “nem tudo era italiano” à época. Valendo-se principalmente de fotografias que tinham como objetivo retratar o progresso e a modernidade da cidade, o autor faz uma leitura a contrapelo e mostra nas imagens momentos até então silenciados. Em outras palavras, ao analisar as imagens fotográficas traz para o primeiro plano o que está quase sempre num

segundo, nos cantos ou fora do foco central: a presença dos nacionais livres trabalhando, homens e mulheres de origem africana exercendo as mais variadas atividades.

Desta forma, o autor demarca os modos de viver desses sujeitos. Por exemplo, acerca de uma imagem que retrata a Rua XV de Novembro no centro de São Paulo, entre os anos de 1900 e 1910 que – como as demais analisadas por ele – objetivava apenas destacar o progresso e a modernidade da vida urbana paulistana, comenta:

Nela é possível apreender a intenção do fotógrafo de dar um retoque especial a um dos pontos de passeio e encontro favoritos da parcela mais abastada da população paulista, além de ser uma das ruas que também compunham o chamado Triângulo Central financeiro e comercial da Paulicéia. Acompanha-se, novamente, o grande movimento de pessoas, algumas “bem vestidas”. Ao fundo, porém, surpreende-se a presença de homens carregando sacos, embrulhos, próximos a uma carrocinha. Apesar da distância, é possível perceber que são negros. (SANTOS, 2003, p. 78).

A partir das imagens, o autor vai arrolando as práticas de sobrevivência desempenhadas pelos nacionais pobres que são denominados por ele como “serviços de pretos”¹⁰⁶, sendo essas atividades entre outras, as de carregadores e carroceiros, de limpadores, ambulantes, vendedores de ervas e raízes, coletores de lixo, lavadeiras, amas e serviços domésticos em geral.

Com Domingues (2004) e Santos (2003) são evidenciados, portanto, alguns aspectos acerca da vida em sociedade – com enfoque principalmente nas atividades laborais – dos afrobrasileiros na cidade de São Paulo, atividades essas que iriam para além da auto-exclusão.

Lúcia Silva (2009), em análise a processos jurídicos, vai ao encontro das perspectivas de abordagem de Domingues (2004) e Santos (2003) para o espaço urbano. Todavia, amplia o panorama apresentado pelos autores, ao trazer evidências para o interior do Paraná – cidade de Palmeira – com enfoque nas migrações e nos laços de convivência estabelecidos entre ex-senhores e ex-escravos:

Foi a partir de um recurso de ação que pudemos encontrar alguns Gabriel, Maria, Vicência, João Pinheiro e Luzia todos libertos e saber um pouco de suas vidas agora como pessoas libertas. A ação datava do mês de outubro de 1889, portanto um pouco mais de um ano da Abolição e se constituía em uma apelação ao juizado de Curitiba

¹⁰⁶ Para uma reflexão da denominação usada por Santos (2003), menciona-se Lilia Schwarz (2007) em análise aos usos simbólicos das palavras “pretos” e “negros” na passagem do século XIX para o XX. De acordo com a antropóloga, a terminologia “pretos” era empregada no sentido daqueles que não causavam problemas ao sistema escravocrata ou ao período subsequente à Abolição. Já o termo “negro”, era empregado àqueles que burlavam ou enfrentavam de várias formas o sistema. Por exemplo, os jornais de época noticiavam: “o senhor preto de uma fazenda, que trabalhava tranquilamente” em oposição aos “negros fugitivos e quilombolas que despediram-no e deram-lhe uma valente sova”.

onde pedia a reconsideração da sentença, uma vez que ela não havia sido aceita pelo Juízo da cidade onde havia sido iniciada. (SILVA, 2009, p.5).

Tal processo dizia respeito a um pedido de anulação e reversão testamentária realizado pelo então casal Rosa Ferreira dos Santos e Sebastião Pereira de Almeida aos bens deixados pelo ex-marido de Rosa – Mariano Cardoso – aos seus ex-escravos Gabriel, Maria, Vivência, João Pinheiro e Luzia de Oliveira. De acordo com a autora, para reaver os bens a viúva alegava, para fins jurídicos, que após a doação – pequenas casas de aluguel que totalizavam o valor representativo à época de 2 contos e quinhentos réis – os libertos pararam de lhe prestar serviços e, além, teriam deixado a cidade de Palmeira para morar em outras localidades do Paraná. Por outro lado, os libertos se defendiam com a argumentação de que fosse respeitada a vontade do ex-senhor. (SILVA, 2009).

A partir das falas contidas no processo, Silva (2009) reflete sobre a convivência entre ex-senhores e ex-escravos e acerca da estratégia de migração. Sobre a primeira, observa que o fato do ex-senhor deixar seus bens aos ex-cativos revelaria, no mínimo, a existência de certa relação de afinidade entre ambas as partes. Já sobre a mudança dos libertos para outras cidades paranaenses, comenta:

[...] ao contrário de muitos libertos que saíam de pequenas cidades e migravam para grandes centros, o grupo de ex-escravos não fora longe. Possivelmente os bens herdados pesaram na decisão. Estavam perto o suficiente para vigiar os bens herdados [...] e longe o suficiente para fugir de qualquer ingerência senhorial. Além disso, a mudança possibilitava criar novas relações e romper com antigas feitas no tempo do cativo. (SILVA, 2009, p. 7).

Com a mudança de Maria, Gabriel e a esposa Vivência para a cidade de Rio Negro e José para a região de São José dos Pinhais, evidencia-se a manifestação do direito de ir e vir ou, melhor, a reafirmação da autonomia negada em tempos do cativo, bem como a estratégia de se afastar da ingerência dos antigos senhores e a busca pelo estabelecimento de novas relações em outros lugares.

É oportuno ressaltar que, através das migrações internas, Silva (2009) acaba estabelecendo um paralelo entre as estratégias de sobrevivência dos libertos dos estados do Paraná e de São Paulo:

O que une libertos do Paraná e descendentes de libertos de São Paulo foi a estratégia de migração como possibilidade de evitar tentativas senhoriais de manutenção da situação socio-racial e a escolha de um novo meio socio-geográfico para recomeçar a vida. Migrando para lugares próximos ou nem tanto, eles iam atrás de respeito, trabalho enfim, obter condições mínimas de sobrevivência frente a uma sociedade que os via como responsáveis pelo atraso do país. Em ambos estados os libertos se viram

frente a uma concorrência que se ampliou as duas primeiras décadas com a entrada de imigrantes que tornaram mão-de-obra preferencial e dificultou sobremaneira a inserção social de libertos e afro-descendentes. (SILVA, 2009, p. 9 – grifo nosso).

De acordo com Eric Foner (1988) as migrações internas – como as abordadas por Silva (2009) – se constituíram em uma prática comum, adotada pelos libertos em finais do século XIX e início do XX. Assim, ir para outra fazenda ou para outra cidade, ou voltar à região de origem foi uma estratégia empregada pelos afrobrasileiros no contexto do pós-abolição (MATTOS, 1998). No entanto, como já mencionado por Domingues (2004), existia também a possibilidade da permanência.

Nas fazendas mais antigas do Vale do Paraíba como nas regiões de Bias Fortes em Minas Gerais e Valença no Rio de Janeiro, Mattos e Rios (2004) assinalam que boa dos libertos teria optado por permanecer nas localidades em virtude de já estarem ligados entre si a extensas redes de parentesco e amizade à época do término da escravidão. Permanência essa – embora por motivos diversos – também constatada para a zona rural dos arredores dos municípios de Rio Bonito e Capivari no estado de Rio de Janeiro. (MATTOS; RIOS, 2007).

Segundo as autoras, nos arredores rurais dos municípios de Rio Bonito a permanência dos libertos estaria ligada às dificuldades econômicas em virtude do fim da produção escravista vivida pelos fazendeiros que teriam abandonado suas terras em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. Região em que o término da escravidão teria afetado fundamentalmente os proprietários e, por consequência, oferecido condições para a permanência da população pobre, formada principalmente por ex-escravos. Já para a área rural de Capivari, tal permanência estaria ligada à grande abundância de terras livres que caracterizava a organização fundiária local. Sendo assim, nestas duas regiões – entre as demais citadas (MATTOS; RIOS, 2004) – os libertos teriam se estabelecido no pós-emancipação (MATTOS; RIOS, 2007).

Para além da permanência nas localidades, Mattos e Rios (2007) também abordam sobre negociações dos libertos com seus antigos senhores em meio à conquista da liberdade¹⁰⁷:

Na fazenda da Conceição, em Cantagalo, região cafeeira do Vale do Paraíba oriental, o tenente-coronel Augusto de Souza Araújo libertou seus escravos poucos dias antes do 13 de Maio, nas festas que então se realizaram houve até mesmo coroação do antigo senhor pelos libertos e enterro da palmatória e do vergalho. No dia seguinte porém os libertos comunicaram ao seu senhor que impunham como condição para

¹⁰⁷ Ver também sobre o assunto especificamente no Capítulo 14 de Mattos (1998).

permanecer na fazenda a expulsão do administrador. Pouco disposto a concordar com a condição imposta pelos ex-escravos, o tenente coronel viu em poucos dias sua fazenda totalmente abandonada pelos ex-cativos. (MATTOS; RIOS, 2007, p. 60)

Neste caso, é possível perceber negociações estabelecidas entre os libertos com seus antigos senhores para a permanência na fazenda e novamente atitudes de reafirmação da autonomia ao abandonar a mesma – anteriormente abordada por Silva (2009) no interior do estado do Paraná.

Portanto, principalmente com Domingues (2004), Mattos e Rios (2004; 2007), Mattos (1998), Santos (2003) e Silva (2009) procuramos trazer à tona a luta cotidiana e/ou estratégias cotidianas de sobrevivência – planos, ações e destinos (MATTOS; RIOS, 2004; MATTOS, 2005) – dos afrobrasileiros na construção de suas vidas no período iminente posterior à Abolição da Escravidão tanto na zona urbana como rural. Contudo, para o término deste subtítulo algumas considerações são realizadas sobre a valorização da educação pela comunidade afrodescendente – também empregada como uma das estratégias de sobrevivência – para melhor viver após o 13 de Maio.

Em balanço sobre o movimento negro e a educação, Luiz Oliveira e Petronilha Silva (2000) sustentam a hipótese de que o incentivo à educação foi empregado pela comunidade negra como uma estratégia para enfrentar as adversidades vividas pelos afrobrasileiros desde o início do século XX.

Tal valorização da educação, como uma estratégia para melhor viver e conquistar melhores condições de vida, ainda de acordo com os autores, pode ser evidenciada com experiências de afrodescendentes na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul:

No Rio Grande do Sul, vale consultar os registros apresentados por Eliane Teresinha Peres (1995) sobre o papel dos líderes negros na cidade de Pelotas no início do século XX. Apenas lembrando, esses líderes foram alunos de um dos “cursos noturnos masculinos de instrução primária” oferecidos pela biblioteca pública pelotense. O referido curso funcionou no período de 1875 e 1915 [...] esses alunos negros estiveram à frente de entidades operárias ou dos movimentos negros. Dois deles teriam fundado, em 1907, o jornal *O Alvorada*”. (OLIVEIRA; SILVA, 2000, p. 145).

Esses alunos afrobrasileiros que teriam frequentado cursos noturnos entre os anos 1875 e 1915 foram militantes negros à época republicana¹⁰⁸. Dentre eles, dois teriam fundado

¹⁰⁸ Interessante apontamento sobre a educação formal de afrobrasileiros para a então Província do Paraná é realizado por Wachowicz (1984, p. 223). Segundo consta, em 1882 existiam 15 escolas noturnas para adultos que totalizavam 361 estudantes, dentre os quais 71 eram escravos. Presença essa relacionada com a retirada de artigo da “Instrução Pública da Província do Paraná” (1876) que vedava “matrículas nas aulas públicas da província” aos escravos.

em 1917 o jornal *O Alvorada*. Jornal esse apresentado como um dos jornais da imprensa negra¹⁰⁹ que lutou através de suas publicações para a motivação educacional como uma estratégia para conquistar melhores condições de vida na sociedade pelotense. (OLIVEIRA; SILVA, 2000).

Para além do Rio Grande do Sul, Gonçalves e Silva (2000, p. 143) também pontuam que, frente às adversidades, a população negra chamou “para si a tarefa de educar as suas crianças, os seus jovens e, de modo geral, os adultos”. Isto é, em meio à impossibilidade da educação formal, a própria comunidade negra se responsabilizou em educar seus pares.

As afirmações de Gonçalves e Silva (2000) sobre a mobilização da comunidade afrobrasileira para com a educação informal pode ser corroborada com depoimento concedido à pesquisa *Memória da Escravidão em Famílias Negras em São Paulo*, desenvolvida sob a coordenação das professoras Maria de Lourdes Janotti e Suelly R. Queiroz (1988). Com o objetivo de refletir sobre como famílias de afrodescendentes apresentavam à memória dos tempos do cativo e liberdade, em depoimento o senhor Antônio Carlos Ferraz Antônio rememora os momentos cotidianos vividos com seu pai que tinha sido escravo. Momentos em que o pai do senhor Antônio chama para si a tarefa de educar o filho e seus pares, ensinando-lhes as primeiras letras:

“É, é, meu pai dava aula pra mim pra mais... no sítio, pra aqueles pessoal, aquele tempo não é que nem hoje que tem aula, escola em todo lugar... (...) ... então quando tinha um que sabia ler bem, então tudo mundo vinha ali, aprender com ele, né? Meu pai dava aula pra uma turminha e eu também tava aprendendo (...). (JANOTTI; QUEIROZ, p. 50-68).

E, ainda:

“(...) ele [seu pai]... era um homem muito esperto, leiloeiro, sabe? (...) sabia ler muito bem, escrever, trabalhou em... como é que se diz... em Santos, né? Carregamento de navio...”. (JANOTTI; QUEIROZ, p. 50-68).

Portanto, com o senhor Antônio é possível perceber a convergência das experiências – alguns aspectos sobre os planos, ações e destinos – dos afrobrasileiros em meio à conquista da liberdade até então delineados. Em outras palavras, afrodescendentes trabalhando: “trabalhou como em... como é que se diz... em Santos, né? Carregamento de navio...”. Afrobrasileiros vivendo e convivendo em busca de tempos melhores: “então quando tinha um que sabia ler

¹⁰⁹ Entende-se por imprensa negra os jornais produzidos por negros para eles mesmos. Funcionava como um canal de comunicação entre a própria comunidade negra no qual os sentimentos, opiniões, queixas, bem como os posicionamentos do grupo em relação a si e a sociedade como um todo ganhavam voz. Ver: Domingues (2008).

bem, então tudo mundo vinha ali, aprender com ele, né? Meu pai dava aula pra uma turminha e eu também tava aprendendo”.

Para o término deste capítulo que finda a presente dissertação, foi realizado um contraponto entre as narrativas dos graduandos sobre a população negra no contexto do pós-abolição com as demais questões propostas no instrumento de investigação – dentre elas Q.4 e Q.5 – e com os princípios orientadores das narrativas sobre os afrobrasileiros em meio ao 13 de Maio expresso pelos próprios futuros professores de História do norte paranaense, mediante as problematizações propostas na Q.7 [a e b].

4.5.2 Narrativas sobre os afrodescendentes no pós-emancipação: contraponto

Primeiramente, levando-se em consideração o índice das questões respondidas pelos futuros professores de História a todos os questionamentos propostos no ICI seção IE, temos:

Tabela 3 – Índice de respostas a todas as questões do ICI (IE)

Questões	Índice de respostas (%)
Q.1	95,8%
Q.2	98%
Q.3	95,8%
Q.4	78%
Q.5	88,5%
Q.6 (Q.7 [a] e [b] relacionada a Q.6)	69,5%

Fonte: Do autor.

Como pode ser constatado, o menor índice de respostas incidiu na Q.6, ou seja, produção da narrativa acerca da História da população negra no período posterior à Abolição da Escravidão. No entanto, se a princípio existia uma lacuna perante os motivos pelos quais 30,5% dos graduandos não a tinham elaborado, alguns porquês foram delineados, quando alguns jovens professores, ao invés de deixar a questão em branco, justificaram os motivos pelos quais não a produziram:

Quadro 9 – Argumentações

“Não posso elaborar um texto. Pois tanto minha formação escolar quanto acadêmica não contemplaram esse tema.” (ICI, IE Q.6, B2).

“Eu não tive a possibilidade de um estudo sobre este tema.” (ICI, IE Q.6, B29).

“Não me considero apto para fazer esta questão neste momento.” (ICI, IE Q.6, B16).

“Como possuo muito pouco conhecimento sobre o assunto, e como não tenho leituras necessárias, gostaria de não produzir para não incorrer em nenhum erro.” (ICI, IE Q.6, B17).

“Não posso elaborar um texto, pois tenho pouco conhecimento sobre este assunto. Precisaria ler mais referências bibliográficas sobre isto para escrever um texto com mais segurança.” (ICI, IE Q.6, B30).

“O meu contato com a história da população negra no Brasil no período posterior à Abolição da Escravidão é extremamente limitado, pois durante o ensino básico pouco se trabalha com esse tema, já na universidade este tema fica perdido dentro das disciplinas de História do Brasil”. (ICI, IE Q.6, B31).

“Não possuo informações suficientes” “Não me considero apto para fazer esta questão neste momento.” (ICI, IE Q.6, C29).

“Infelizmente não possuo fontes suficientes para escrever tal texto”. “Não me considero apto para fazer esta questão neste momento.” (ICI, IE Q.6, C31).

Fonte: Do autor.

É evidente que essas poucas narrativas podem não representar as justificativas de todos aqueles que deixaram a questão em branco, mas não temos como desconsiderá-las como indicativas de algumas pistas. Desta forma, entre “o não me considero apto” (ICI, IE Q.6, B16) ou “não possuo informações suficientes” (ICI, IE Q.6, C29), estabelece-se na voz dos próprios graduandos: “não tenho leituras necessárias” (ICI, IE Q.6, B17), “infelizmente não possuo fontes suficientes para escrever tal texto” (ICI, IE Q.6, C31), “eu não tive a possibilidade de um estudo sobre este tema” (ICI, IE Q.6, B29), “minha formação escolar quanto acadêmica não contemplaram esse tema” (ICI, IE Q.6, B2) e, ainda, “durante o ensino básico pouco se trabalha com esse tema, já na universidade este tema fica perdido dentro das disciplinas de História do Brasil”. (ICI, IE Q.6, B31).

Tais afirmações dos graduandos podem ser corroboradas com categorias denominadas “Denúncia à inaplicabilidade da Lei 10.639/03”, presentes na categorização das questões Q.1 e Q.2. Como exposto anteriormente, na Q.1 foi solicitado aos jovens que emitissem a sua opinião sobre a introdução da Lei 10.639/03. Posteriormente, a Q.2 invertia a lógica com uma situação hipotética que os levava a considerar o fato da inexistência da Lei e se posicionarem, se ajudariam ou não a equipe pedagógica de suas futuras escolas a trabalhar com as temáticas relacionadas à História da África e/ou Afrobrasileira. Questões nas quais foram constadas as seguintes argumentações:

Quadro 10 – Argumentações

“[...] vejo que a História da África não é trabalhada na sala de aula, por isso se faz necessário essa lei”. (ICI, IE, Q.1, B15).

“De fato questões em relação à história e a culturas africana e afrobrasileira já são levantadas em sala de aula, mas de modo superficial, entretanto há sim uma necessidade de enfatizarmos mais o tema no ensino”. (ICI, IE, Q.1 D1).

“Não sei que posição eu tomaria, pois minha graduação pouco mencionou sobre este assunto. Talvez, o que poderia fazer é relacionar um pouco a história dos afrodescendentes com as aulas de história “normais”, como por exemplo o papel dos escravos no Brasil colônia e imperial ou então a luta pelos direitos dos negros, junto com outras minorias como as mulheres e os homossexuais”. (ICI, IE, Q.2, B30).

“Eu acho importante trabalhar com essa temática, mas somos mal preparados durante a faculdade e muitas vezes não temos capacitação para abordar tais temas”. (ICI, IE, Q.2, C2).

“Seria a favor do ensino de história africana e afrobrasileira, apesar de sair em pouco despreparada da academia para isso, já que na grade que fiz o curso não tinha história da África. Diria que é importante para fazer os alunos terem novas visões sobre o assunto”. (ICI, IE, Q.2, D32).

Fonte: Do autor.

Assim, observa-se que os graduandos responderam afirmativamente aos questionamentos propostos. Contudo, na argumentação abordaram sobre a inaplicabilidade da temática tanto na formação como nos ambientes escolares. E, especificamente quanto à falta de discussão na graduação, evidencia-se que tal acontecimento os deixa inseguros quanto ao futuro trabalho com a História da África e Afrobrasileira em sala de aula.

Na sequência, realiza-se um contraponto entre os atuais sentidos encontrados nas narrativas dos futuros professores de História sobre a História da população negra no pós-abolição com aqueles retratados pelos próprios graduandos em tempos remotos.

Na parte IE do ICI foi formulada a questão – Q.4 – que solicitava aos graduandos que rememorassem os conteúdos apreendidos nos bancos escolares do ensino básico que pudessem ser associados à História do africano e do afrobrasileiro no Brasil para, posteriormente, descrevê-los:

Relembrando os tempos como estudante na escola no Ensino Fundamental ou Médio qual(is) conteúdo(s), você lembra ter estudado que pode(m) ser associado(s) à história do africano e do afrodescendente no Brasil? Descreva-o(s). (Q.4).

Vale pontuar que o objetivo da questão se constituía na busca dos sentidos dos conteúdos adquiridos em tempos remotos e não nos conteúdos que a escola ensinou ou deixou de ensinar. Tal observação é feita, porque aqui não se pressupõe que esses sentidos foram unicamente construídos sob a influência do ambiente escolar, uma vez que juntamente à escola se entende a importância de outros ambientes (RÜSEN, 2001). Porém, acreditou-se que, indiretamente, a descrição dos conteúdos poderia vir atribuída de significados para o

estabelecimento de possíveis relações entre os sentidos construídos em tempos remotos aos atuais com o propósito final de refletir sobre supostas rupturas e/ou similaridades.

Mediante a proposição explicitada acima, obteve-se 15 (quinze) conteúdos mencionados dos quais os mais citados, inclusive, foram aqueles que provieram com atribuições de sentidos, sendo eles:

Quadro 11 – Conteúdos relacionados ao ensino básico (EF e/ou EM)

Conteúdos	Menções
Escravidão	69
Abolição da Escravidão	17
Tráfico Negreiro	16
Festividades	7

Fonte: Do autor.

Sobre alguns dos sentidos atribuídos à Escravidão:

Quadro 12 – Descrições

“Estudei mais a questão da escravidão e os maus tratos que os negro recebiam [...]”. (ICI, IE, Q.4, A8).

“Estudei a produção do açúcar e lá (nas aulas) encontrei negros que apanhavam calados e sofriam e neguinhos que comiam a comida que caía ou era dada pela senhora que estava a mesa. Pra mim pareceu um povo que só sofreu e não lutou”. (ICI, IE, Q.4, B20).

[...] senhor de escravo: mal, cruel, escravo: coitado, vitima”. (ICI, IE, Q.4 B32).

Fonte: Do autor.

Acerca da Abolição da Escravidão:

Quadro 13 – Descrições

“Da princesa Izabel como se ela foi uma “boazinha” que libertou os escravos”. (ICI, IE, Q.4 A7).

“Abolição da escravatura e a falta de um projeto da reintegração do negro na sociedade, porem muito superficialmente”. (ICI, IE, Q.4, B23).

“Os capítulos referentes a abolição dos escravos; a abolição dos escravos eram tratados como um favor dos brancos aos negros, era como se os negros fossem passivos”. (ICI, IE, Q.4, D44).

Fonte: Do autor.

Quanto ao Tráfico Negreiro:

Quadro 14 – Descrição

“Não recordo de ter estudado algo específico sobre a cultura africana ou afrobrasileira, em geral eram apenas os estudos que tratavam sobre o tráfico negreiro, escravidão, e com uma visão bem [...] eurocêntrica”. (ICI, IE, Q.4, D30).

Fonte: Do autor.

Já quando às Festividades:

Quadro 15 – Descrição

“Não me lembro de algum conteúdo trabalhado com competência sobre tal assunto. Apenas recordo comemorações relacionadas a festas, folclore, o que por sinal, não ampliou investigações sobre distintas culturas no Brasil”. (ICI, IE, Q.4, D51).

Fonte: Do autor.

A descrição dos conteúdos proveio com sentidos e – além do esperado – foi também constatada uma crítica aos conteúdos ensinados nos bancos escolares. Especificamente sobre os sentidos relacionados aos tempos remotos, constatou-se a história acerca das africanidades pelo viés da crueldade (“maus-tratos”, “apanhavam”), sofrimento (“sofriam”) e vitimização (“coitado”, “cruel”, “passivos”). Já o teor crítico pode ser observado em passagens tais como: sobre a Escravidão “Pra mim pareceu um povo que só sofreu e não lutou” (ICI, IE, Q.4, B20) e, sobre a Abolição da Escravidão me ensinaram “[...] de um projeto da reintegração do negro na sociedade, porém muito superficialmente” (ICI, IE, Q.4, B23). Conteúdos esses “com uma visão bem [...] eurocêntrica” (ICI, IE, Q.4, D30) e, ainda, na perspectiva que o “senhor de escravo [era]: mau, cruel, [e o] escravo: coitado, vítima”. (ICI, IE, Q.4 B32).

No que diz respeito às rupturas e/ou similaridades dos sentidos entre os tempos remotos e os atuais, acredita-se mais na permanência do que na ruptura. Em outras palavras, se os referentes à “Escravidão”, “Abolição da Escravidão” e “Tráfico Negreiro” em tempos remotos recaiu na crueldade e sofrimento, os imersos nas narrativas sobre o “Pós-Abolição” foram o da “exclusão exploração e marginalização”. Neste aspecto, entende-se que os sentidos atuais se aproximam aos antigos.

Na sequência, a – Q.5 – propunha uma situação hipotética na qual, tanto a permanência dos sentidos entre os tempos remotos e os atuais, como a (re)afirmação da categorização das narrativas dos jovens professores sobre a população negra no pós-abolição podem ser observadas, conforme segue:

Leia nos ‘boxes’ abaixo os textos extraídos de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental sobre a história da população negra no contexto do pós-abolição.

- a. Após ter realizado a leitura, assinale qual dos fragmentos você usaria como suporte para o trabalho com seus alunos, caso tivesse que escolher entre os conteúdos apresentados – Opções: Primeiro, Segundo, Terceiro ou Mais de um. (Quais?).*
- b. Justifique a resposta.*

Anteriormente a apresentação da análise das argumentações usadas pelos graduandos para justificar a escolha dos fragmentos de textos, mencionava-se que o primeiro fragmento discorria sobre “a dificuldade de integração [do negro] na sociedade de classes” devido à imigração, ao preconceito, bem como ao desregramento social – “criado pela escravidão” – dos afrodescendentes em meio à sociedade da época (CAMPOS, 1991, p. 151). No segundo, o teor da marginalização e exploração permanecia, mas embasado na inexistência de “reformas da economia brasileira” que inviabilizou aos “ex-escravos condições dignas de trabalho” (PILETTI, 2004, p. 193-4). Já o terceiro fragmento, relacionava as condições econômicas das diferentes regiões brasileiras com o destino tomado pelos libertos após a Abolição da Escravidão (MELANE, 2006, p. 74).

No que compete à escolha entre os fragmentos, 40% dos futuros professores optaram pelo segundo, de acordo com as seguintes argumentações:

Quadro 16 - Argumentações

“[...] porque eles [afrobrasileiros] sofreram muito na sociedade em que foram viver [...]”. (ICI, IE, Q.5, A14).

“O segundo texto é o mais simples e objetivo. Acredito que com o segundo Box, é possível realizar uma aula *dramática* e dinâmica, chamando assim a atenção do aluno. O terceiro texto foi muito flexível”. (ICI, IE, Q.5, A11).

“O texto dois traz a luz a condição social do liberto e a falta de políticas sociais e econômica de integração.” (ICI, IE, Q.5, B6).

“Acho importante ressaltar o desamparo dos negros após a abolição e a falta de medidas que visassem incluir o negro na sociedade brasileira [...]”. (ICI, IE, Q.5, C1).

“O segundo fragmento aborda com um pouco mais de realidade. Após o fim da escravidão não ocorreu um imenso crescimento econômico como retrata o primeiro texto e o terceiro fragmento é bastante contestável”. (ICI, IE, Q.5, C14).

“Porque retrata que o negro foi abandonado à própria sorte.” (ICI, IE, Q.5, C23).

“No segundo fragmento há uma crítica social violenta, quando as condições em que os escravos libertos foram largados.” (ICI, IE, Q.5, C20).

“Pois representa bem a situação dos ex-escravos, que mesmo libertos tiveram grandes dificuldades para se inserir na sociedade.” (ICI, IE, Q.5, D14).

“No período pós-abolição nem tudo eram flores. É necessário mostrar aos alunos as dificuldades encontradas depois da abolição”. (ICI, IE, Q.5, D35).

Fonte: Do autor.

Com a situação proposta na Q.5, antes mesmo da elaboração da narrativa sobre a população negra no contexto pós 13 de Maio, os graduandos já demonstravam, através da escolha hipotética do fragmento de texto a ser trabalhado com seus alunos, quais as suas

leituras sobre a temática, isto é: os “[afrobrasileiros] sofreram muito na sociedade em que foram viver [...]”. (ICI, IE, Q.5, A14). Nesta perspectiva, “o texto dois traz a luz a condição social do liberto e a falta de políticas sociais e econômica de integração” (ICI, IE, Q.5, B6), pois “acho importante ressaltar o desamparo dos negros após a abolição e a falta de medidas que visassem incluir o negro na sociedade brasileira [...]” (ICI, IE, Q.5, C1) uma vez que “[...] retrata que o negro foi abandonado à própria sorte.” (ICI, IE, Q.5, C23). Desta forma, “acredito que com segundo *Box*, é possível realizar uma aula dramática e dinâmica, chamando assim a atenção do aluno [...]” (ICI, IE, Q.5, A11), pois no “[...] pós-abolição nem tudo eram flores. É necessário mostrar aos alunos as dificuldades encontradas depois da abolição”. (ICI, IE, Q.5, D35).

Já em balanço sobre as informações concernentes à introdução de disciplinas específicas nas IES que referenciam, quais sejam suas denominações, à História da África e/ou Afrobrasileira, com índices referentes à elaboração das narrativas sobre o pós-abolição, alguns apontamentos podem ser levantados.

Em análise às informações sobre a introdução de disciplinas específicas, constata-se que a FAFIMAN é a IES – entre as demais – na qual as temáticas que versam sobre as africanidades estão presentes no currículo há mais tempo, desde o ano de 2006. Na sequência, em análise aos índices que referenciam à elaboração das narrativas sobre o pós-emancipação, também é constatado um maior número de produção da mesma pelos graduandos desta IES, ou seja, 95,75% dos graduandos elaboraram a narrativa. Neste sentido, levanta-se a hipótese de que o maior número de respostas apresentadas pelos futuros professores da FAFIMAN à questão pode estar relacionado com a introdução de disciplinas específicas em longa data. Aqui não se pretende dizer que esses graduandos apresentaram conteúdos que se diferenciaram dos demais, mas é certo que não se intimidaram perante o questionamento.

4.5.3 Narrativas e seus princípios orientadores: entre o relatado e o constatado

Neste subitem são apresentados os princípios orientadores das narrativas dos futuros professores de História sobre a História dos afrobrasileiros no contexto do pós-emancipação, mediante a análise da questão Q.7 [a] e [b] que fora relacionada diretamente a Q.6.

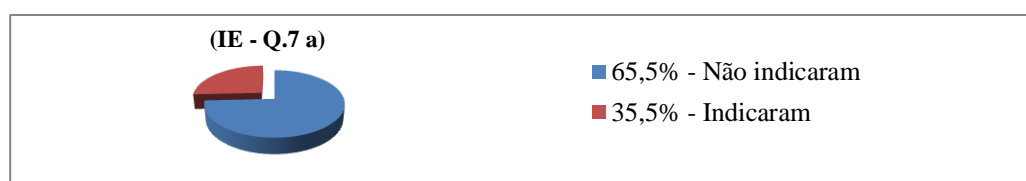
No primeiro item da questão – Q.7 [a] – foi solicitado que os graduandos indicassem as suas referências bibliográficas, ou seja, os conhecimentos provindos da formação que teriam sido usados para a sua elaboração, conforme segue:

Sobre a elaboração do texto (6.), responda: (Q.7).

Caso você tenha se orientado por algum(ns) autor(es) para escrevê-lo, indique-o(s): (Q.7 [a]).

Ao ter sido relacionada diretamente a questão Q.6 é destacado que os participantes da mesma dizem respeito aos 98 graduandos que elaboraram a narrativa sobre a população negra no contexto do pós-abolição. Assim, dentre eles:

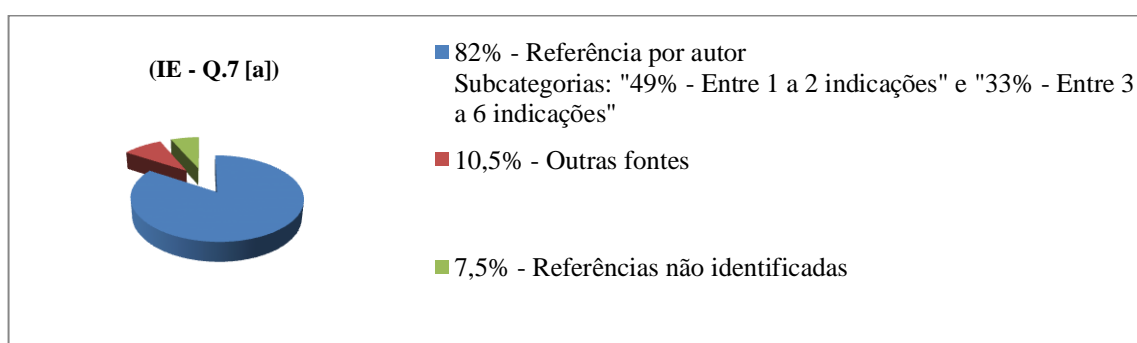
Gráfico16 – Índice de indicações (referências bibliográficas)



Fonte: Do autor.

Como pode ser constatado, dos 98 participantes apenas 34 (34,5%) indicaram suas referências. Todavia, no que compete às indicações delineadas pelos 34 graduandos, obteve-se:

Gráfico 17 – Categorização das referências bibliográficas



Fonte: Do autor.

Para um panorama geral dos resultados apresentados no quadro, 82% das referências (dentre os 34 graduandos) foram identificadas e classificadas como “Referências por autor”, enquanto 10,5% não foram – “Referências não identificadas” – e 7,5% indicaram fontes como arquivos e documentários das quais foram agrupadas na categoria “Outras Fontes”.

A categoria “Referências por autor” foi dividida em duas categorias: 49% “Entre 1 a 2 indicações” e 33% “Entre 3 a 6 indicações”. Dentre as indicações, alguns estudiosos se

destacaram ao totalizar 22 indicações, sendo eles em ordem crescente: Leila Hernandez (3), Lilia Schwarcz (3), Gilberto Freyre (4), José Murilo de Carvalho (6 indicações, com 1 menção ao livro *Cidade Febril*) e Sidney Chalhoub (6 menções, com uma indicação ao livro *Os Bestializados*).

Para a abordagem das referências, primeiramente são mencionados os autores citados pelos graduandos que se afastariam do período analisado, tais como o antropólogo e estudioso da escravidão Gilberto Freyre e a socióloga e estudiosa da História África Leila Hernandez:

Quadro 17 – Argumentações

“A condição de moradia, políticas sociais fizeram com que a população negra tivesse *mínimas chances de ascensão social e condições financeiras*”. (ICI, IE, Q.7, A1). *Referência indicada: Gilberto Freyre.*

“[...] continuaram a serem explorados após o mecanismo da abolição do século XIX”. (ICI, IE, Q.7, C25). *Referência indicada: Gilberto Freyre.*

“*A população negra paulatinamente foi se disseminando nas marginalidades das periferias brasileiras, porém lutando pela sobrevivência [...]*”. (ICI, IE, Q.7, A5). *Referência indicada: Leila Hernandez.*

Fonte: Do autor.

Gilberto Freyre (1980), como arrolado anteriormente, acreditava que a intensa miscigenação da população em uma sociedade paternalista como a brasileira tinha resultado na constituição de uma sociedade na qual prevaleceram a empatia entre as raças e a amenidade das relações entre senhores e escravos. Fato esse que teria se estendido ao período posterior à Abolição da Escravidão e que, inclusive, deu margens à construção do mito da democracia racial. Já Leite Hernandez é especialista em História da África Contemporânea, com enfoque aos temas relacionados ao colonialismo, movimentos de independência e nacionalismos dos países africanos¹¹⁰. Assim, acredita-se que nos dois casos os graduandos não se orientaram pelos autores referenciados. Em outras palavras, podem ter se lembrado e citado os autores, mas devido às incompatibilidades entre as especialidades dos estudiosos não há como terem se orientado por Freyre e Hernandez.

Por outro lado, menção como a da antropóloga Lilia Schwarcz reforçam e dão base à categoria “Teorias raciais” e “Política do branqueamento” que consta na categorização da Q.6, ou seja, ao fundamentar como as teorias raciais influenciaram e foram reinterpretadas no

¹¹⁰ É incerto dizer, mas a hipótese para a citação de Hernandez talvez provenha da visibilidade alcançada com o livro *A África na Sala de aula: visita à história contemporânea* que já se encontra na terceira edição desde a primeira publicação em 2005. Ver: Hernandez (2005).

país e, por seu turno, acabaram tecendo visões sobre a população negra em finais do século XIX.

No que diz respeito a Sidney Chalhoub e José Murilo de Carvalho, acredita-se que, de forma geral, ao historicizarem sobre a vida da população pobre carioca – em sua maioria afrodescendentes – em meio a Primeira República (CHALHOUB, 1996; CARVALHO, 1987)¹¹¹, teriam reforçado o enfoque narrativo voltado para os percalços vividos pelos afrobrasileiros. No entanto, também pode ser mencionado que as contribuições de Chalhoub (1996) podem ter influenciado as argumentações ao estilo de Schwarcz (1993), como aborda o próprio autor em *Cidade Febril*:

História constituída no entrelaçamento de muitas histórias, a febre amarela convergiu sistematicamente para a história das transformações nas políticas de dominação e nas ideologias raciais no Brasil do século XIX. [...] Tratava-se de combater as doenças hostis à população branca, e esperar a miscigenação – promovida num quadro demográfico modificado pela imigração europeia e as moléstias reconhecidamente graves entre os negros lograssem o embranquecimento da população, eliminando gradualmente a herança africana da sociedade brasileira. (CHALHOUB, 1996, p. 8-9).

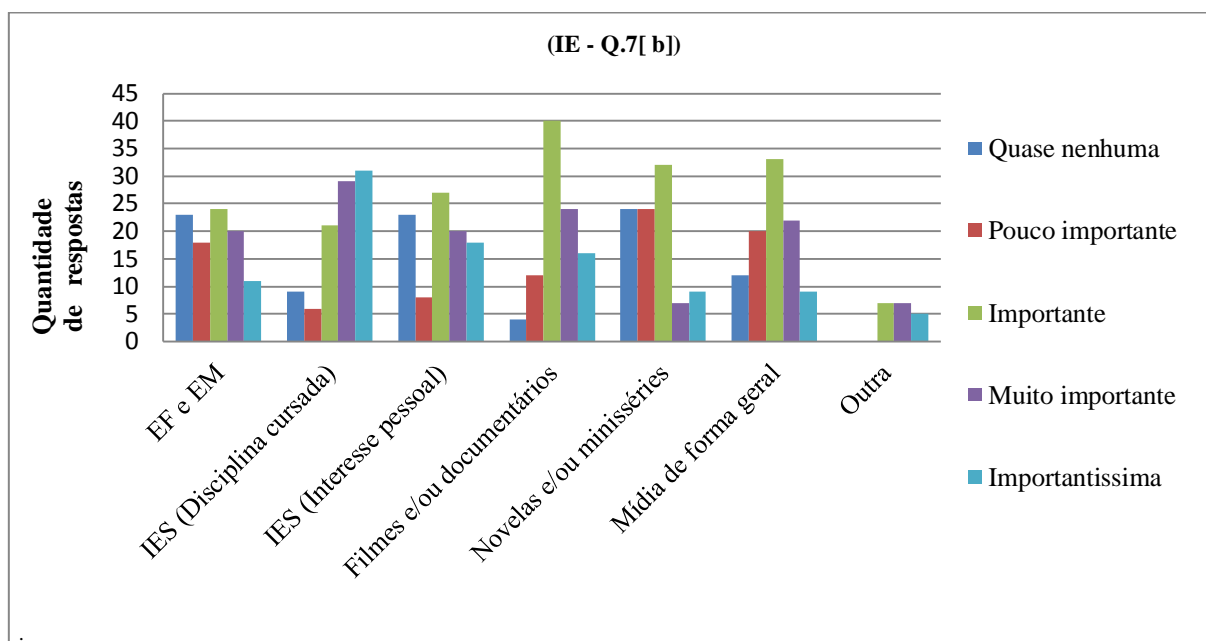
Na sequência dos questionamentos referentes à Q.7, a partir do entendimento que o “conhecimento científico” possui relações com outras instâncias – a qual sob o amparo de Rösen (2001) denominados como “vida prática” – foi proposto que os graduandos indicassem o grau de importância que poderiam ser atribuídos, tanto às fontes de conhecimento oficiais (“científicas”) como extras oficiais (“vida prática”), de acordo com o que segue:

Dos conhecimentos usados, assinale o grau de importância à fonte de conhecimento para a mesma (elaboração da narrativa): (Q.7 [b]).

Entre os conhecimentos que poderiam ser atribuídos à “vida prática”, destacam-se: “Ensino Fundamental e ou Médio”, “Filmes e ou documentários”, “Novelas e ou/minisséries”, “Mídia de forma geral”.

¹¹¹ É oportuno ressaltar que se entende que em *Trabalho, Lar e Botequim* de Chalhoub (1990) a passividade da população pobre – em maioria afrodescendentes – na sociedade carioca em meio a Primeira República é mais do que problematizada. Essa problematização, sem ir muito longe, pode ser evidenciada nas próprias denominações dadas aos capítulos do livro, como por exemplo, “Sobrevivendo” e “Amando”.

Gráfico 18 – Grau de importância atribuído aos itens para a elaboração da narrativa



*Do total dos 98 graduandos que produziram a narrativa sobre o pós-abolição, dois deixaram de responder esta questão.

Fonte: Do autor.

O item “Ensino Fundamental e/ou Médio” foi classificado como referente à “vida prática” – em conformidade com a Q.4 – pelo entendimento de que não é possível determinar o quanto deste conhecimento e, aliás, a rememoração dos graduandos provêm apenas do conhecimento escolar. Assim, o intuito foi apenas refletir sobre o grau de importância que os graduandos conferiam ao ensino básico. Neste aspecto, verificou-se que mais da metade dos graduandos – alunos em tempos da Lei – atribuiu grande valor ao mesmo, isto é, 55 classificaram-no de “importante” a “importantíssima”.

Para a opção “Filmes e Documentários” foi constatado que a grande maioria – 80 indicações – julga-a como uma fonte entre “importante” a “importantíssima”.

Já para o item “Novela e/ou minisséries” pode-se dizer que não ocorreu um consenso, pois enquanto 48 classificam-na de “importante” a “importantíssima”, 48 atribuíram ao item “quase nenhuma importância” a “pouco importante”.

Quanto à opção “Mídia de Forma Geral”, 64 qualificam-na como uma fonte “importante” a “importantíssima”, em oposição a 32 que a classificaram como de “quase nenhuma” a “pouco importante”.

No que compete à aquisição de conhecimentos atribuídos pelos futuros professores ao âmbito “científico” para a elaboração da narrativa, verificou-se para a “Instituição de Ensino

Superior” (disciplinas cursadas) que 81 classificaram-na como uma fonte de conhecimento “importante” a “importantíssima”.

Na sequência para a opção “Instituição de Ensino Superior” (Interesse pessoal), 65 assinalam de “importante” a “importantíssima” os conhecimentos conquistados por meio da motivação própria.

Para a opção “Outras”, 19 dos graduandos pontuaram: “Leitura”, “Contexto Acadêmico” (grupos de estudos, trabalho, estágio supervisionado sobre o tema, iniciação científica), “Internet” e “Experiências de vida” nas quais todas as categorias foram ressaltadas de “importante” a “importantíssima”.

Portanto, entre os conhecimentos apropriados pelos futuros professores das instituições do norte paranaense para a elaboração da narrativa acerca da História da população afrobrasileira no contexto do pós-abolição, é constatado – perante o grau de atribuição dado pelos graduandos aos itens propostos – o estabelecimento da relação entre a história elaborada no meio acadêmico com a história vivida no cotidiano. Sendo assim, as narrativas sobre a população negra em meio à conquista da liberdade foram elaboradas com fontes de conhecimentos históricos provindas tanto do universo “científico” como do “cotidiano”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico [...] de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004, p. 15).

É indiscutível que a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos está associada à história que nos ensinaram na escola e que esta tem a potencialidade de nos acompanhar, moldando nossos valores, atitudes e comportamentos (FERRO, 1983). Por outro lado, também é indiscutível que as representações são construídas ao longo de nossas trajetórias e que elas podem ser reestruturadas na medida em que novas narrativas sejam proporcionadas e coloquem em xeque os antigos paradigmas, proporcionando novas visões de mundo. (RÜSEN, 2001).

Mudar o que já está enraizado na forma de uma narrativa única e absoluta, no entanto, é uma tarefa difícil e abrange esforços (FINOCCHIO, 1991). Somos frutos de uma educação eurocêntrica voltada aos seus valores políticos, sociais e culturais que permaneceu uníssona durante séculos.

No Brasil, a escravidão perdurou por mais de 300 anos. Arrancados como coisa do Continente Africano a população negra se transformou em mercadoria e objeto para os traficantes e senhores de escravos. Em meio ao Brasil Império, a história se estruturou como disciplina científica e os africanos e seus descendentes entraram no discurso oficial da História do Brasil. Nas salas de aula do Colégio D. Pedro II essa narrativa produzida pelos homens letrados do IHGB era transmitida. Pensar e ensinar sobre a História do Brasil era tomar os valores e pressupostos dos brancos colonizadores como certos e acabados. A África era representada como a terra da barbárie. Os bárbaros africanos no Brasil eram salvos pela escravidão branda e filantropia dos senhores. “Misturar” os diferentes povos para “branquear” era a saída.

A História tem muitas faces, mas não é fácil mudar. Com Gilberto Freyre ocorreram mudanças, mas o antropólogo, afinal, foi conservador. Se o afrobrasileiro adentrou na narrativa oficial da História do Brasil foi pelo viés da sociedade paternalista e das relações brandas entre senhores e escravos, pois “nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto os portugueses” uma vez que eles foram se “misturando” “gostosamente com mulheres de cor logo no primeiro contato e multiplicando-se em filhos

mestiços [...]” (FREYRE, 1980, p. 47). Pela via da miscigenação os conflitos foram diluídos e o “mito” da democracia racial tomou forma.

É fato que Florestan Fernandes (1972; 2008) concluiu que a democracia racial brasileira era um mito, ao constatar através de inúmeros dados empíricos a exclusão e marginalização político, social e cultural vivida pelos afrobrasileiros nos anos que se seguiram à Abolição da Escravidão. E, além, um mito não no sentido de falsidade, mas de uma ideologia que fazia com que as desigualdades raciais – próprias da ordem racial escravista – fossem tomadas como desigualdades de classes – próprias do capitalismo industrial – para que, então, o racismo presente na sociedade brasileira fosse encoberto. (GUIMARÃES, 2008).

Assim, ponderar sobre o “mito” da democracia racial é, ao mesmo tempo, refletir acerca de uma narrativa que construiu visões de mundo. Percepções essas que encobriram as diferenças e a própria discussão sobre o preconceito etnicorracial no Brasil. Narrativa que propiciou, aliás, que o brasileiro se autodeterminasse como não preconceituoso quando, na verdade, ocultava o seu racismo (FERNANDES, 1972; 2008). Além disso, ao não visualizá-lo não se ajuizava ou, mesmo, acabava se redimindo das injustiças que incidiam sob a comunidade negra.

Foi contra as desigualdades sociopolíticas e culturais acomodadas por narrativas que moldavam valores, atitudes e comportamentos que na década de 1980 a luta do movimento negro se intensificou. A educação foi encarada como espaço no qual novos sentidos poderiam ser construídos. Sentidos que perpassavam pela construção de uma identidade negra, na compreensão dos efeitos nocivos da ideologia do branqueamento e na desconstrução do “mito” da democracia racial.

É na perspectiva da construção de novos sentidos que se insere a introdução do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino de todo o país, a partir da promulgação da Lei 10.639/03 – alterada para Lei 11.645/08. Com ela, busca-se a leitura do africano e afrobrasileiro como sujeito histórico, a partir do entendimento de que a história, ao positivar a luta pela sobrevivência dos afrodescendentes, apesar das duras condições impostas, tem a potencialidade de alterar compreensões. Compreensões essas principalmente que a população negra tem de si e da sociedade, a fim de modificar de forma positiva a sua trajetória, bem como as relações entre os diferentes grupos étnicos no país.

Em meio às mudanças constatadas, o propósito foi entender e refletir sobre os reflexos da introdução da Lei 10.639/03 nos espaços educacionais. A escolha recaiu sobre as universidades, espaço de construção de conhecimentos e novos sentidos. Neste contexto, os graduandos de História foram encarados como o “o futuro”. Futuros professores que têm nas mãos o conhecimento histórico que carrega o potencial transformador para uma sociedade mais justa e igualitária. E, além, futuros educadores que podem fazer com que a História seja entendida – assim como enfatizado por Rüsen (1997, p. 83) – como “uma interligação, uma síntese de passado e presente, que co-envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro”. Futuro não no sentido de esperar que algo aconteça, mas como já apregoado por Paulo Freire, “no plano em que o futuro só vem se as pessoas o fazem e o constituem. Significa dizer que o futuro vem” se nós transformarmos “o presente com visões ao sonho, ao perfil ou a utopia sonhada. Portanto, futuro do presente transformado”. (CATEN, 2010, p. 152-3).

Para auxiliar a efetivação das mudanças no ensino e aprendizagem da História Afrobrasileira para um presente e futuro transformado, propôs-se refletir como na atualidade os futuros professores de História – alunos dos últimos períodos das IES públicas localizadas no norte do Estado do Paraná – apresentavam, por meio da produção de narrativas históricas, a História da população afrobrasileira no contexto do pós-abolição.

A temática delimitada foi escolhida por acreditarmos que as recentes problematizações delineadas no campo da História Social, ao focar as lutas cotidianas – planos, ações e destinos – dos afrobrasileiros em meio à conquista da liberdade, dialogam com os objetivos da legislação. Ou seja, construir posturas positivas e desconstruir narrativas até então tidas como verdadeiras e absolutas por trazer à tona leituras históricas dos afrobrasileiros como construtores de sua própria História.

Neste contexto de mudanças e construção de novos sentidos, mediante a introdução do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas instituições de ensino de todo o país no ano de 2003, coube às IES introduzir nos seus cursos de licenciatura disciplinas “relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais”. Para tanto, foram instruídas que as orientações da referida legislação – sem a fixação de uma data em específico – fariam parte “das condições de funcionamento do estabelecimento”. (BRASIL, 2004; 2008b).

Todas as IES do norte paranaense nas quais esta pesquisa foi desenvolvida já possuem disciplinas que vão ao encontro da legislação, sendo elas: FAFIMAN, UEL e UENP em

caráter obrigatório e UEM em caráter opcional. Todavia, há que se observar que essas disciplinas estão em fase de implantação. Assim, 59,5% dos 141 graduandos que participaram desta pesquisa relataram não terem cursado disciplinas que versassem sobre as africanidades. Por outro lado, também deve ser considerado que, entre as quatro disciplinas ofertadas – sejam elas em caráter opcional ou obrigatório – duas tratam de conteúdos relacionados à História da África e duas sobre a História Afrobrasileira. Portanto, se o tema desta investigação se aproxima às discussões concernentes à História Afrobrasileira, em média 20% dos sujeitos investigados cursaram a referente disciplina.

Entretanto, independentemente de terem cursado ou não disciplinas que tratassem sobre as africanidades, 91,5% dos futuros professores aprovam a legislação. O ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana é entendido como uma medida justa por acreditarem que parte integrante da população brasileira deve ter a sua História reconhecida e valorizada. Além do mais, acreditam que o ensino das africanidades pode ser uma via de acesso para ultrapassar abordagens “tradicionais” (eurocêntricas e para além da escravidão); proporcionar um debate mais lúcido acerca das relações etnicorraciais, a fim de combater o preconceito ainda presente na sociedade brasileira; favorecer a construção de uma identidade negra, ao fazer com que os afrobrasileiros se sintam orgulhosamente pertencidos às suas raízes e, por fim, proporcionar novos conhecimentos para o entendimento da própria História do Brasil.

Com a produção das narrativas sobre a História da população negra no contexto do pós-abolição, foi observado, a princípio, um certo distanciamento dos graduandos com relação à temática proposta pelo baixo índice de respostas que incidiu sobre a respectiva questão – principalmente se comparado aos demais questionamentos. Na sequência, perante os 69,5% futuros professores que a elaboraram podem ser delineadas algumas conclusões. Primeiramente, que a contextualização dos acontecimentos históricos sobre a população negra no contexto do pós-abolição na zona urbana prevalece sobre a zona rural. Posteriormente, apesar dos diferentes ambientes, verificou-se o predomínio do sentido fatalista do destino dos libertos em meio à liberdade, tanto na cidade como no campo, mediante o enfoque da exclusão e, por conseguinte, exploração e marginalização sociopolítica e cultural dos afrodescendentes.

Ampliando as considerações para os conteúdos históricos presentes nas narrativas dos graduandos, e que, neste caso, norteariam as argumentações presentes nestas narrativas foi constatado que os futuros professores se aproximam às fundamentações de Florestan

Fernandes (1972; 2008). Aproximação realizada perante as argumentações dos jovens às contribuições do estudioso. Em outras palavras, o 13 de Maio não significou melhorias na vida dos egressos do sistema escravista, pois em meio a este período os afrobrasileiros, sem amparo governamental e civil, foram abandonados à própria sorte. No mercado de trabalho foram substituídos pelos imigrantes europeus, tendo de enfrentar o preconceito de cor e, ainda, os males que a escravidão tinha causado no âmago de suas pessoas.

Foi também constatado – para além das contribuições de Fernandes (1972; 2008) – a ampliação das argumentações dos graduandos, ao se embasarem em conhecimentos históricos pelo viés das teorias raciais e ideal do branqueamento (8%). Porém, em proporção aos que se aproximaram no conjunto aos aportes do sociólogo (92%), acabaram se apresentando como modestos.

É ressaltado que, se as argumentações dos graduandos se aproximam às contribuições de Fernandes, fazendo com que o estudioso seja definido como o principal norteador de suas narrativas, tal fato ocorre inconscientemente, uma vez que o sociólogo é mencionado apenas uma vez entre todos os futuros professores que indicaram as suas referências bibliográficas.

Estendendo a reflexão para os princípios orientadores das narrativas dos graduandos sobre a História da população afrobrasileira, no contexto do pós-abolição para a intersecção entre a história pesquisada nos meios acadêmicos para a história vivida no cotidiano, foi observada a junção das duas instâncias como fonte dos conhecimentos para a elaboração das narrativas (RÜSEN, 2001). Fato analisado pelo próprio grau de importância atribuído pelos jovens às duas fontes de conhecimento. Neste aspecto, inclusive, acrescenta-se que os sentidos adquiridos em tempos remotos – “vida prática” – pelos graduandos que condicionam os afrobrasileiros a “crueldade e sofrimento” permaneceram durante a formação.

Por fim, conclui-se que as novas discussões sobre a História Social que enfocam a luta cotidiana dos afrobrasileiros em meio à conquista da liberdade – entendidas como um caminho possível para o diálogo com os objetivos da legislação – ainda não estão presentes nas narrativas históricas dos graduandos. Porém, se para mudar é preciso querer e estar aberto para o que está por vir, os futuros professores de História do norte paranaense estão preparados para a mudança e, assim, para a construção de novos sentidos sobre a História Africana e Afrobrasileira, pois a introdução da Lei Federal 10.639/03 é “justa, justíssima, mais do que necessária”.

6. REFERÊNCIAS

ABREU; Martha; DANTAS, Carolina; MATTOS; Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **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: set. de 2010.

ABUD, Katia. Currículo de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto: 2006, pp. 28-41.

ALEGRO, Regina. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2008.

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, n° 42, jan/jun. 2010, pp. 285-313. Disponível em: <<http://www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/viewarticle.php?id=304>> Acesso em: set. de 2010.

ALVES, J. A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. In: **Revista Brasileira de Políticas Internacionais**, 45 (2), pp. 198-223, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf>> Acesso em: dez. de 2011.

ALVES, Ronaldo. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDREWS, George R. **Negros e Brancos em São Paulo, (1888-1988)**. Bauru: 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 (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

AZEVEDO, Célia. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 39-53.

AZEVEDO, Célia Maria. **Abolicionismo: Estados Unidos e Brasil, uma história comparada: século XIX**. São Paulo: Annablume, 2003.

BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

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

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Global, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade no mundo globalizante. In: BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008, pp. 179-193.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1983, pp. 195-221.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial na Brasil. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n.2, pp. 247-273, 2002.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 185-204.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático entre texto e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 69-90.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 9 n° 19, pp. 29-42, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Cultura e política. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: ZOUK, 2007.

BUSETTO, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO; Alondo; SILVA, Wilton. **Sociologia e Educação**: leituras e interpretação. São Paulo: Avercamp, 2006, pp. 113-133.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: **Comunicação & Política**. v. 25, n°2, pp. 91-107, 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>> Acesso em: jun. de 2011.

CANEN, Ana; CANEN Alberto. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, pp. 40-49, jul/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.htm>> Acesso em: jun. de 2011.

CARDOSO, Ciro F. (Org.). **Escravidão e abolição no Brasil**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CARDOSO, Fernando H. Uma pesquisa impactante. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação,

manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Global, 2008, pp. 9-16.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, 2006, pp. 153-170.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. A abolição aboliu o quê? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 mai, 1988. Folhetim, p. 8.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, pp. 297-311.

CATEN, Artêmio Tem. **A prática da educação étnico-racial**: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/SP, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. In: **Revista História Regional**, Curitiba, v. 6, pp. 93-112, 2001.

CERRI, Luis Fernando; MOLLAR, Jonathan. Jovens diante da história: o nacional e o internacional na América Latina. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/SP, v.5, n.2, pp. 161-171, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias da pesquisa em consciência histórica. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, pp. 59-81, jan./abr., 2011.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Époque. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1986.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: Cidades e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Diefel, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**, 11(5), pp. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGS, 2002.

CHERVALLARD, Yves. La tranposition didactique – du savoir ensigné. Paris, La Pense Sauvage, 1985.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

- DE CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papirus, 1995.
- COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca. **Além da escravidão**. Investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.
- DIANA, Vidal. Cultura e práticas escolares: A escola como objeto de pesquisa. In: **Culturas escolares**. Estudos sobre prática de leitura e escrita na escola pública (Brasil e França, final do século XIX), Campinas, SP: Autores Associados, pp. 22-187, 2005.
- DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. Selo Negro: São Paulo, 2008.
- DIHEL, Astor. Idéias de futuro no passado e cultura historiográfica da mudança. In: **História e Historiografia**, nº 1, pp. 45-70, ago 2008. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/view/25>> Acesso em: fevereiro de 2011.
- ECKER A. **Didactica de la historia orientada a los procesos**. Nuevos caminos em la formacion de maestros (as) de educacion superior en la Universidad de Viena. Disponível em: <http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/pdf_gdes.html> Acesso em: jan. de 2010.
- ELMIR, Cláudio P. A narrativa e o conhecimento histórico. In: **História Unisinos**, vol. 8, nº10, pp. 35-52, 2004.
- FARIAS, Juliana et al. **Cidades negras**. Africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX. São Paulo: Alameda, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 2008.
- 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: agt. 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.
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FINOCCHIO, Sílvia. Uma reflexión para los historiadores: Qué llega de nuestra producción a la escuela media. In: **Antepasados**, Buenos Aires, v.1, n. 1, pp.93-106, 1991.
- FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 13 mai, 1988a. **Folhetim**, p. 1-20.

- FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 13 mai, 1988b. **Opinião**, p. 3.
- FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 14 mai, 1988c. **Livros**, p. 1.
- FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 22 abr, 2002. **Caderno Mais**, p. 1-29.
- FONER, Eric. **Nada além da liberdade: a emancipação e o seu legado**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.
- FONSECA, Nivia. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Selva. **Didática e prática do Ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FONSECA, Selva; COUTO, Regina. Formação de professores/as e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, pp. 59-74, jan/jun 2006. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/formacao_de_professores.htm> Acesso em: jul. de 2011.
- FORTUNA, Cláudia. **Fios de histórias e memórias dos africanos e afro-descendentes no Brasil moderno**. Por uma educação política dos sentidos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.
- FREITAS, Patrícia de. De figurantes a protagonistas. A literatura infantil como um dos instrumentos de efetivação da Lei 10.639. In: **Historien** – Revista de História, nº 4, Petrolina, pp. 256-264, out/abr 2001. Disponível em: <<http://www.revistahistorien.com>> Acesso em: Março de 2011.
- FREITAG, Barbara. Florestan Fernandes: revisitado. In: **Estudos Avançados**. 2005, vol.19, n.55, pp. 229-243. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142005000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: dez. de 2011.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Brasília: UnB, 1963.
- GABRIEL, Teresa. Uso e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar de história. **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, Ouro Preto-MG, 2001. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm#_ftn2. Acesso: fev. de 2012.
- GAGO, Marília. **Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica**. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2001.
- GATTI Jr, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A.; SILVA, C. R. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. In: **Organizações Rurais Agroindustriais**, v. 7, n. 1, pp.70-81, 2005.

GOMES, Nilma. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: BARBOSA, Maria da Encarnação; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006, pp. 41-63.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha. Beatriz. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº15, pp. 134-158, Set/Out/Nov/Dez, 2000.

GOMES, Flávio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Introdução. Que cidadão? Retóricas da Igualdade, cotidiano da diferença. In: GOMES, Flávio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes da (Orgs.). **Quase cidadão: histórias antropológicas da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 55-79.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. São Paulo: Ática, 1992.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 2008, pp. 9-19.

GUIMARÃES, Manoel Luís S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de História Nacional. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, pp. 5-27, 1988.

GERMINARI, Geyso. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados Recompuestos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1992.

HOBSBAWM, Eric. A volta da narrativa. In: HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 103-119.

JUNG; STAEHR. Didáctica de la história y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. In: **Revista Conciencia social**. Madrid, n.2, pp. 133-148, 1998.

KUSNICK, Marcos. **A filosofia cotidiana da História**: uma contribuição para a Didática da História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2008.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência Histórica e Educação Histórica. In: **Anais do IX Encontro Regional da ANPUH**: Belo Horizonte, MG, pp. 1-18, 2002.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LUCA, Tânia. Livro Didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Aparecida; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **A História na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MAGALHÃES, Marcelo. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. In: **Tempo**, vol. 11, n.21, pp. 49-64, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1670/167013395005.pdf>> Acesso em: jan. de 2012.

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

MATTOS, Hebe. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 127-136.

MATTOS, Hebe. Prefácio. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca. Além da escravidão. Investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, pp. 13-38.

MATTOS, Hebe. O olhar do historiador: territórios e deslocamentos na história social da escravidão no Brasil. In: HARRES, Marluza; HEINZ, Flavio (Org.). **A História e seus territórios**: Conferências do XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH. São Leopoldo-RS: Oikos, 2008, pp. 49-61.

MATTOS, Hebe. 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.

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

<http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdf> Acesso em: jun. de 2010.

MARTINS, Estevão. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, pp. 7-9.

MEDEIROS, Daniel. **A formação da consciência histórica como objeto do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MELLO, G; REGO, T. Formação de Professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional: Desempenho de professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades**. Brasília, 2002

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

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e História Cultural: diálogos possíveis. In: SOIHT, R (et al). **Culturas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, pp. 433-452.

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

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNAKATA, Kasumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar. In: In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25/26, pp. 143-162, set.92/ago.93.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Álvaro P. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? A pós abolição no ensino de História. In: Salgueiro. Maria Aparecida (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, pp. 11-26.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWIEZ, Anete. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: BARBOSA, Maria da Encarnação e SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006, pp. 41-63.

- PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2007.
- 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.
- PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2011.
- QUEIROZ, Suely. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cézár. **Historiografia brasileira e perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2003, pp. 103-117.
- RAMOS, Maria Elisa T. O ensino de História e a questão do multiculturalismo depois dos parâmetros curriculares nacionais. In: CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e educação: olhares em convergência.** Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, pp. 93-111.
- REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- RESENDE, Murilo. **A aula narrada: a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciados em História da Universidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- RIBEIRO, Mírian. **Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 2011.
- RIBEIRO, Renilson. **Colônia(s) de identidades: discursos sobre raça nos manuais escolares de História do Brasil.** Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2004.
- ROCHA, Maria; PANTOJA, Selma (Org.). **Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica. Análises, Opiniões, a Lei 10.639/0 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília: SP Comunicações Ltda, 2004.
- RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre a interpretação do Brasil.** São Paulo: Alameda, 2008.
- RODRIGUES, Tatiane. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 a 1990.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- RÜSEN, Jörn. Rhetoric and Aesthetics of History: Leopold von Ranke. In: **History and Theory**, vol. 29, n. 2, May, pp. 190-204, 1990.
- RÜSEN, Jörn. História entre a modernidade e a pós-modernidade. In: **História Questões e Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, jan/dez, pp. 81-115, 1997.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Os Fundamentos da Ciência da História.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

RÜSEN, Jörn. **What is Historical Consciousness?:** a theoretical approach to empirical evidence. Trabalho apresentado no CANADIAN HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN AN INTERNATIONAL CONTEXT: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, 2001b. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>>. Acesso em dezembro de 2011.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010a, pp. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, pp. 79-91.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010c, pp. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos e razão. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010d, pp. 93-108.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010e, pp. 51-77.

SANTOS, Carlos José Ferreira. **Nem tudo era italiano**. São Paulo e pobreza (1890-1915). São Paulo: Fapesp/AnnaBlume, 1998.

SANTOS, Sales. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-36.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, São Paulo: Cortez, 2008, pp. 81-87.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: **Tempos Históricos**, v. 12, pp. 81-96, 2008.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia (Orgs.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (Orgs.) **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996, pp. 153-177.

SCHWARCZ, Lilia. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da abolição brasileira. In: CUNHA, Olívia; GOMES, Flávio (Org.). **Quase Cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação nos livros didáticos. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 21-37.

SILVA, Petronilha. Aprendizado e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 155-172.

SILVA, Lúcia Helena. Por uma história e cultura Afro-Brasileira e Africana. In: CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007a, pp. 139-145.

SILVA, Lúcia Helena. História afro-brasileira e africana nas escolas. In: **Caderno Uniafro. L. Racismo em livros didáticos** ondrina, PR, v. 2. pp. 2-17, 2007b.

SILVA, Lúcia Helena. Vivências no pós-abolição: migração, trabalho e autonomia (1888-1926). In: **Anais do IV Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, 2009, v.9, pp. 1-10.

SILVA, Lucia Helena. Vivências negras: trabalhando com a ausência depois da abolição. In: **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 14, n.3, p.557-577, 2010. Disponível:<
<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=479>>, Acesso em: dez. de 2011.

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

SILVÉRIO, Valter. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Roberto. **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Elizabeth. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN's. In: CAVELLERO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova e velha história. In: **Revista de História**. Campinas/SP: IFCH/UNICAMP, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TAVARNARO, Vanessa. **Representações de Justiça dos Alunos do 5º Ano do Curso de Direito da UEPG a partir da Análise do Sistema de Cotas Raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2009.

- VAINFAS, Ronaldo. **Colonização, miscigenação e questão racial**: notas sobre equívocos e tabus. In: Tempo. Rio de Janeiro, v. 8, pp. 7-22, 1999.
- VASCONCELLOS, Maria José. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- VALTER, Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico Racial. In: SANTOS, Sales (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. pp.141-155.
- VALLS R; RADKAU V. La Didactica de la Historia em Alemania: una Didactica de las Ciências Sociales. In: **Geografia e História**, 21, pp.89-105, 1999.
- VEJA, São Paulo, 11 mai, 1988, Capa, s/p. Disponível em <http://veja.abril.com.br/veja/capa_11051988.shtml> Acesso em: jan. de 2012.
- VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.) **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 103-115.
- VIANNA, J. F. Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. Niterói/RJ: Eduff, 1987.
- VIDAL, D. G. **Culturas escolares**. Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública (Brasil e França, final do século XIX). Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. In: **História e Historiografia**, nº1, pp. 20-44, ago 2008. Disponível em: < <http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/view/24>> Acesso em: fev. de 2011.
- WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. In: WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: Ensaio sobre a crítica da cultura**. São Paulo: EDUSP, pp. 98-116, 1998.
- ZAMBONI, Ernesta. Apresentação. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Digressões sobre o ensino de história**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí, SC: Editora Maria dos Cais, 2007.

Legislação

- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 16 jan. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira, e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 17 jan. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Acesso em: Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../lei/111645.htm > Acesso em: 17 jan. 2010.

Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História.

Parecer CNE/CP 003/2004 de Março de 2004. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP nº1 de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Documentos oficiais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

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.

BRASIL. **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 e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pme/marcos_nacionais/planonacional_10639.pdf> Acesso em: jan. de 2011.

APÊNDICE A – Localização por regiões das IES públicas e privadas no Estado do Paraná que ofertam o curso de História

IES públicas				
Região	Nome/IES	Sigla/IES	Município	Nível
Noroeste Paranaense	Faculdade Estadual de Educação de Ciências e Letras de Paranavaí	FAFIPA	Paranavaí	Graduação
Norte Central Paranaense	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	Graduação
	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	Graduação
			Ivaiporã	Graduação
	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari	FAFIMAN	Mandaguari	Graduação
Norte Pioneiro Paranaense	Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	Jacarezinho	Graduação
Oeste Paranaense	Centro Técnico Educacional Superior do Oeste	CTESOP	Assis Chateaubriand	Graduação
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Marechal Candido Rondon	Graduação
Centro Oriental Paranaense	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	Graduação (Presencial e EaD)
Mesorregião Metropolitana de Curitiba do Paraná	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	Graduação
	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá	FAFIPAR	Paranaguá	Graduação
Centro Sul Paranaense	Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Guarapuava	Graduação
Sudeste Paranaense			Irati	Graduação
Sudoeste Paranaense	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da União da Vitória	FAFIUV	União da Vitória	Graduação

IES públicas				
Região	Nome/IES	Sigla/IES	Município	Nível
Norte Central Paranaense	Universidade Norte do Paraná	UNOPAR	Londrina	Graduação (EaD)
	Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá	-	Maringá	Graduação
Norte Pioneiro Paranaense	/	/	/	/
Noroeste Paranaense	/	/	/	/
Oeste Paranaense	Faculdade União das Américas	-	Foz do Iguaçu	Graduação
	Universidade Paranaense	UNIPAR	Cascavel	Graduação
Francisco Beltrão			Graduação	
Sudoeste Paranaense	/	/	/	/
Centro Oriental Paranaense	/	/	/	/
Mesorregião Metropolitana de Curitiba do Paraná	Centro Universitário Campos de Andrade	UNIANDRADE	Curitiba	Graduação
	Universidade Tuiuti do Paraná	UTP		Graduação
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC		Graduação
	Faculdades Integradas Espíritas	FIES		Graduação
Centro Sul Paranaense	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná	UNICS	Palmas	Graduação
Sudeste Paranaense	/	/	/	/

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP, MEC e pesquisa nos sítios das respectivas IES.

Norte do Paraná:

Concentra 5 das 12 IES públicas, isto é: 41,5%.

Concentra 2 das 9 IES privadas, ou seja: 22%.

APÊNDICE B – Instrumento de investigação (ICI)

INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO

Este instrumento de coleta de informação é parte integrante de estudo de Mestrado em História Social (Linha de Pesquisa em História e Ensino) realizado na Universidade Estadual de Londrina. Com ele pretende-se obter dados representativos sobre os olhares que atualmente os futuros professores de História das Instituições de Ensino Superior públicas do norte paranaense remetem à História do negro no período posterior à Abolição da Escravidão.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a investigação e, neste sentido, garante-se o anonimato e confidencialidade dos participantes.

Agradece-se a atenção e colaboração expressa pela resposta aos itens desta investigação.

Gláucia R. Murinelli

DADOS GERAIS

1. Nome (*opcional): _____
2. Data de nascimento: _____ / _____ / _____
3. A sua formação no Ensino Básico ocorreu:
 - a. Na escola pública: _____ anos.
() Ensino Fundamental () Ensino Médio
 - b. Escola particular: _____ anos.
() Ensino Fundamental () Ensino Médio
4. Assinale em qual das Instituições de Ensino Superior você cursa a graduação em História e o período cursado.
 - a. () FAFIMAN () UEL () UEM () UENP
 - b. () Período matutino. () Período noturno.
5. Você já cursou alguma disciplina sobre História da África e/ou História Afrobrasileira durante a sua formação?

() Sim. () Não. () Cursando.

Qual o nome da disciplina? _____
6. Você já teve alguma experiência em sala de aula além do estágio supervisionado?

() Sim. Especifique: _____

() Não.
7. Você já é graduado em outra área?

() Sim. Qual? _____

() Não.

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

1. Leia os fragmentos abaixo e logo após responda às questões propostas.

Geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. (GUIMARÃES, 2002, p. 113)

O Brasil já dispõe de diversas leis fundadas no princípio das ações afirmativas. Tais leis reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para grupos que sofreram (e sofrem) discriminação [...] e foram desfavorecidos na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2008, p. 151)

a. No ano de 2003 foi sancionada a Lei Federal 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira em todas as instituições de ensino do país.

O que você acha dessa medida?

() Uma medida justa.

() Uma lei sem sentido.

() Outra: _____

b. Justifique a sua resposta:

2. Se não fosse obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino e você como futuro professor de História de uma escola de ensino básico tivesse que ajudar a equipe pedagógica dessa mesma escola a decidir se trabalharia ou não com a História Africana e Afrobrasileira, como você se posicionaria? Quais argumentos você usaria para auxiliá-los nessa tomada de decisão?

3. Se um colega estagiário lhe pedisse ajuda, como você o aconselharia responder à seguinte questão colocada por um aluno do ensino básico:

- *Professor, como a história pode influenciar a atitude que se deve ter em relação às diferentes etnias?*

4. Relembrando os seus tempos como estudante na escola de Ensino Fundamental ou Médio qual(is) conteúdo(s) você lembra ter estudado que podem ser associados à história do africano e do afrodescendente no Brasil? Descreva-o(s).

5. Leia nos *boxes* abaixo os textos extraídos de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental sobre a história da população negra no Brasil no contexto do pós-abolição.

Bem ao contrário do que afirmavam os escravocratas, o país não mergulhou no caos com o fim da escravidão. Muito pelo contrário, a imigração aumentou como nunca e iniciou-se uma fase de imenso crescimento econômico [...] Para os negros libertos foi grande, e continuou a ser, a dificuldade de integração na sociedade de classes. Portadores de formas atrasadas de pensar e agir criadas pela escravidão, enfrentando um racismo mal encoberto, sem oportunidades de melhorar a situação material, os negros formaram a camada mais explorada das classes populares, situando-se frequentemente próximos do marginalismo em grande número. (CAMPOS, 1991, p. 151-2).

A abolição da escravidão foi comemorada por muitos durante dias, sobretudo pelos ex-escravos e abolicionistas. Entretanto, ela não contribuiu para melhorar as condições de vida dos ex-escravos. Muitos deles continuaram a ser explorados por fazendeiros e não eram tratados como indivíduos livres. O fim da escravidão não foi acompanhado por reformas da economia brasileira que possibilitassem aos ex-escravos condições dignas de trabalho [...] (PILETTI, 2004, p. 193-4).

A direção que os ex-escravos tomaram depois da abolição variou dependendo das condições econômicas de cada região. Grande parte continuou trabalhando para seus senhores, numa situação de dependência semelhante à época de escravidão, em especial no Nordeste. No vale do Paraíba, muitos libertos estabeleceram regime de parceria com seus antigos donos, tornaram-se pequenos sítiantes ou ainda tocadores de gado. As cidades de São Paulo e Rio de Janeiro receberam grande número de escravos libertos que para lá se dirigiram em busca de trabalho. Em São Paulo os escravos, os ex-escravos, a maior parte sem qualificação profissional e tendo que concorrer com os trabalhadores imigrantes, foram obrigados a aceitar os trabalhos mais pesados e mal remunerados. No Rio de Janeiro, onde a presença do imigrante era menor, os ex-escravos tiveram mais chances de se empregar nas indústrias. Na capital também, ao contrário do que ocorria em São Paulo, muitos donos de oficinas artesanais e de manufaturas já utilizavam o trabalhador negro antes da abolição. (MELANE, 2006, p. 74).

a. Após ter realizado a leitura, assinale qual dos fragmentos você usaria como suporte para o trabalho com seus alunos caso tivesse que escolher entre os conteúdos apresentados.

() Primeiro.

() Segundo.

() Terceiro.

() Mais de um. Quais: _____

b. Justifique a sua resposta:

6. Elabore um breve texto enfocando a história da população negra no Brasil no período posterior à Abolição da Escravidão.

7. Sobre a elaboração do texto (6.), responda:

a. Caso você tenha se orientado por algum(s) autor(es) para escrevê-lo, indique-o(s):

b. Dos conhecimentos usados, assinale de acordo com o grau de importância a fonte de conhecimento para a mesma.

Ensino Básico (Ensino Fundamental ou Médio):

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Ensino Superior (Disciplina cursada durante a graduação):

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Ensino Superior (Cursos de extensão ou eventos dos quais você participou enquanto graduando motivado por interesse pessoal):

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Filmes e/ou documentários:

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Novelas e/ou minisséries:

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Mídia de forma geral:

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Outra: _____

Quase nenhuma Pouco importante Importante Muito importante Importantíssima

Obrigada!

APÊNDICE C – Dados Gerais (ICI-DG)

TOTAL DA AMOSTRAGEM: 141

QUESTÃO 2 – Ano de nascimento (Dos 141, 8 não responderam – Amostragem = 133).

Objetivo: Analisar se os graduandos entrevistados cursavam o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em tempos da obrigatoriedade da Lei.

IES	Década de 1950		Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990
A	1954 – 1		1969 – 1	1978 – 1 1970 – 1 1977 – 1	1984 - 1 1986 - 2 *1988 - 3 *1989 – 3	*1990 – 1 *1991 - 5
B	1956 – 1		1960 – 1 1966 – 1	1975 – 1 1978 – 1	1982 - 1 1984 - 2 1985 - 1 1986 - 2 *1988 - 4 *1989 -11	*1990- 5
C			1964 – 1 1969 – 2		1983 - 3 1984 - 3 1986 - 3 1987 - 4 *1988 - 5 *1989 - 7	*1990 – 5
D	1940	1950	1966 – 1	1970 – 1 1974 - 3 1976 - 2 1978 - 1	1981- 1 1982 - 1 1983 - 1 1984 - 2 1985 - 1 1986 - 1 1987 - 2 *1988 - 10 *1989 -12	*1990 - 8
	1946 – 1	1957 – 1				
TOTAL	1	3	7	12	86	24

TOTAL = 133

**Eram estudantes já em tempos da obrigatoriedade da Lei. Nascimento em 1987: 1 ano no EM; Nascimento em 1988: 2 anos no EM; Nascimento em 1990: 3 anos no EM; Nascimento em 1991: 1 ano no EF e 3 no EM.*

Portanto, dos 133 futuros professores que responderam o questionário 79 (60%) cursaram o Ensino Fundamental e/ou Médio em tempos da Lei.

QUESTÃO 3 – Formação no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (Todos responderam – Amostragem = 141).

Objetivo: Investigar se a formação no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio ocorreu em instituições de ensino públicas ou privadas.

IES	EFM/Ensino público – nº	EFM/Ensino privado – nº
A	19	1
B	26	6
C	23	12
D	45	9
TOTAL	113	28
TOTAL = 141		
Dos 141 futuros professores 113 (80%) concluíram o ensino básico em instituições de ensino públicas, enquanto 28 (20%) em instituições de ensino privadas.		

QUESTÃO 5 – Formação específica durante a graduação (Todos responderam – Amostragem = 141).

Objetivo: Verificar se os futuros professores tiveram em sua formação profissional disciplinas específicas que versassem sobre a História Africana e/ou Afrobrasileira.

IES	Não	Sim	Nome da Disciplina
A	-	20	História da África e Cultura Afrobrasileira (Obrigatória)
B	19	7	História do Norte da África Antiga (Opcional)
		6	Cultura Afrobrasileira/Estudos africanos (Opcional)
C	11	24	Tópicos Especiais em História da África
D	54	*-	<i>*7 mencionaram que temáticas concernentes a Lei foram ministradas na disciplina de Prática do Ensino de História</i>
TOTAL	84	57	

TOTAL = 141
Dos 141 dos futuros professores de História, 84 (59,5%) informaram não ter cursado disciplina específica na graduação, enquanto 57 (40,5%) relataram ter cursado.

QUESTÃO 6 – Experiência como professor (Todos responderam – Amostragem = 141).

Objetivo: Investigar quantos dos futuros professores de História do norte paranaense já estão aplicando os conhecimentos da formação em sala de aula.

IES	Não	Sim	Descrição
A	14	6	5 Professor contratado (PSS)
			1 Magistério (Município)
B	24	8	6 Professor contratado (PSS)
			2 Monitoria
C	23	12	8 Professor contratado (PSS)
			2 Professor (Rede privada)
			2 Monitoria
D	38	16	7 Professor contratado (PSS)
			1 Professor (Rede privada)
			8 Monitoria
TOTAL	99	42	

TOTAL 141

Dos 141 graduandos do norte paranaense, 42 (30%) já estão aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula, enquanto 99 (70%) ainda não iniciaram as suas atividades.

QUESTÃO 7 – Graduação em outra área (Todos responderam – Amostragem = 141).

Objetivo: Verificar especificidades do perfil do formando em História.

IES	Não	Sim	Nome da graduação
A	19	1	1 Estudos Sociais, Arte e Pedagogia
B	31	1	1 Administração de Empresas
C	33	2	1 Moda
			1 Jornalismo
D	51	3	1 Comunicação Social
			1 Teologia
			1 Ciência Exatas
TOTAL	134	7	

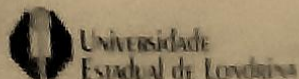
TOTAL = 141

Dos graduandos em História apenas 7 (5%) possuem graduação em outro área. Observa-se que neste quesito as formações ocorreram nas mais diversas áreas.

APÊNDICE D – Levantamento dos Dados: Q.6 (ICI, IE)

FAFIMAN – 20 (Amostragem)		UENP – 54 (Amostragem)	
Noturno: 20		Matutino: 24	Noturno: 30
Sim: 19		Sim: 16	Sim: 16
Não: 1		Não: 8	Não: 14
Total Elaborou: 19 (95%) Não elaborou: 1 (5%)		Total Elaborou: 32 (59%) Não elaborou: 22 (41%)	
UEM – 35 (Amostragem)		UEL – 32 (Amostragem)	
Matutino: 13	Noturno: 22	Matutino: 18	Noturno: 14
Sim: 12	Sim: 15	Sim: 8	Sim: 12
Não: 1	*Não: 7	*Não: 10	*Não: 2
	*3 graduandos justificaram a não elaboração da narrativa.	*4 graduandos justificaram a não elaboração da narrativa. *2 graduandos optaram por não participar da pesquisa.	*2 graduandos justificaram a não elaboração da narrativa.
Total Elaborou: 27 (77%) Não elaborou: 8 (23%)		Total Elaborou: 20 (62,5%) Não elaborou: 12 (37,5%)	
TOTAL GERAL			
Elaboraram a narrativa: 98 (69,5%)			
Não elaboraram a narrativa: 43 (30,5%)			

ANEXO A – Ofício encaminhado à FAFIPA



Of. PPGHS/CCH nº 067

Londrina, 30 de novembro de 2011.

Ao Prof^o Dr. Renan B. de Araújo
 Coordenador do Colegiado de História
 Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavai - FAFIPA

Assunto: Solicitação de autorização para coleta de informações

Cumprimentando V.Sa. apresentamos a estudante Gláucia Ruivo Murinelli matriculada no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina que vem desenvolvendo a pesquisa *Narrativas de futuros professores de História sobre os afro-brasileiros no pós-abolição: um estudo em meio a Lei 10.639/03*, cujo objetivo geral é estudar idéias de licenciandos em História sobre a História Afro-brasileira no contexto de implantação da Lei Federal nº10.639/03. Para tanto, a pesquisa contempla as Instituições de Ensino Superior públicas do norte paranaense.

Para a continuidade dos trabalhos e de suma importância a coleta de informações pela aplicação do instrumento denominado "Instrumento de Coleta e Informação de Dados" recentemente aprovado em exame de qualificação.

A estudante já buscou contato com o curso de História da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavai (FAFIPA) em 27 de outubro do ano de 2011. Durante o mês de novembro desse ano novas tentativas foram realizadas sem que fosse fixada uma data para coleta de dados e, por conseguinte, desenvolvimento de parte fundamental da pesquisa.

Nesse sentido vimos reiterar a solicitação para que a mestrande Gláucia seja autorizada a aplicar pessoalmente o instrumento junto a alunos do 4º ano de História e, se possível, a determinação de uma data para o procedimento ainda em 2011.

Antecipadamente agradecemos a vossa preciosa colaboração, pois faltam apenas as informações da FAFIPA para o cumprimento pleno do objetivo da pesquisa.

Prof^a Dr^a Regina Célia Alegre
 Orientadora

Prof^a Dr^a Silvia Cristina Martins de Souza
 Coordenadora do PPG em História Social

ANEXO B – Grades Curriculares das IES

FAFIMAN

MATRIZ CURRICULAR HISTÓRIA

DISCIPLINAS	C/H-T	C/H-P	SOMA C/H	C/H TOTAL
1ª SÉRIE				
História Antiga I	2h		2h	70h
Estudos Sociológicos	2h		2h	70h
Estudos Antropológicos	2h		2h	70h
Didática do ensino de História	2h		2h	70h
Introdução aos Estudos Históricos	2h	2h	4h	140h
Metodologia e Prática de Pesquisa em História	4h		4h	140h
História do Brasil I	2h	2h	4h	140h
Psicologia da Educação	2h		2h	70h
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais	2h		2h	70h
Atividades Acadêmicas Complementares				70h
Total	20h	4h	24h	910h
2ª SÉRIE				
História Antiga II	2h		2h	70h
História da América	3h	1h	4h	140h
História Medieval	3h	1h	4h	140h
História do Brasil II	2h	2h	4h	140h
Teorias da História I	2h		2h	70h
História do Paraná I	3h		3h	70h
Educação Patrimonial	2h		2h	70h
Estágio Supervisionado I			6h	210h
Atividades Acadêmicas Complementares				70h
Total	16h	4h	26h	980h
3ª SÉRIE				
História do Brasil III	2h		2h	70h
Teorias da História II	2h		2h	70h
História Moderna	3h	1h	4h	140h
História Contemporânea	3h	1h	4h	140h
História do Paraná II	2h		2h	70h
História da África e Cultura Afro-Brasileira	2h	2h	4h	140h
Política Educ. Brasileira-Ens. Fundamental e Médio	2h		2h	70h
Estágio Supervisionado II			6h	210h
Atividades Acadêmicas Complementares				60h
Total	16h	4h	26h	970h
GARGA HORÁRIA TOTAL	62H	12H	78H	2880H

	CHD	HOA	CCO	PCC	ACC	E&T
CARGA HORÁRIA TOTAL	2880	3432	1820	420	200	420

Fonte: <http://www.fafiman.br/arquivos/gradeCursoMTk=.pdf>

UEL



14

**ANEXO IV DA RESOLUÇÃO CEPE N° 0226/2009
EMENTAS REFERENTES À MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA -
HABILITAÇÃO: LICENCIATURA A SER IMPLANTADA A PARTIR DO ANO LETIVO
DE 2010.**

1º Semestre

1HIS740 Introdução à História
Organização do trabalho acadêmico. Elementos de teoria e metodologia da História.

1HIS741 História Antiga I
História e historiografia sobre a Antiguidade.

1HIS742 História Medieval I
História e Historiografia da Europa Medieval.

1HIS743 História da América I
As sociedades americanas. A conquista da América.

1SOC727 Antropologia e História
A Antropologia e os sentidos da história: cosmologias, tempo e realidade.

2º Semestre

1HIS744 História do Brasil I
Colonização do Brasil e a sociedade colonial.

1HIS745 História Moderna I
Transformações sócio-culturais. A expansão da economia mercantil. As reformas religiosas.

1HIS746 História Medieval II
Sociedade e Cultura na Idade Média: história e historiografia.

1HIS747 História Antiga II
História e historiografia sobre a Antiguidade.

1HIS748 Didática da História
Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento. Dimensões da didática da História. História do Ensino de História.

1HIS749 Cultura Afro Brasileira
Estudo de aspectos da cultura brasileira de raízes africana.

3º Semestre

1GEO702 Noções Geográficas para a História
O pensamento geográfico. Produção social do espaço. Diferentes arranjos espaciais e as lógicas subjacentes. A cartografia e a ordem tópica. Trabalho de campo e as relações com a História.

UEM

D ISCIPLINAS OPTATIVAS E TÓPICOS ESPECIAIS	
Código	Disciplina
2938	Antropologia
2939	História Antiga II
2940	História Medieval II
2941	História Moderna II
2942	História Contemporânea IV
2943	História da América III
2944	História do Brasil IV
2945	História Econômica II
2946	História do Paraná II
2947	História das Religiões
2948	História Social do Trabalho
2949	História Cultural e das Populações I
2950	História Cultural e das Populações II
2951	Historiografia
2952	Patrimônio Cultural I
2953	Patrimônio Cultural II
2954	Sociologia
2955	Tópicos Especiais em Arqueologia I
2956	Tópicos Especiais em Arqueologia II
2957	Tópicos Especiais em Arquivística I

2958	Tópicos Especiais em Arquivística II
2959	Tópicos Especiais em Filosofia e Ciências Humanas
2960	Tópicos Especiais em Etno-História das Populações Indígenas do Brasil
2961	Tópicos Especiais em Ensino de História e Tecnologia Educacional
2962	Tópicos Especiais em História do Ensino de História
2963	Tópicos Especiais em História das Relações Internacionais
2964	Tópicos Especiais em História da Arte I
2965	Tópicos Especiais em História da Arte II
2966	Tópicos Especiais em História da Ásia
2967	Tópicos Especiais em História e Comunicação
2968	Tópicos Especiais em História da África I
2969	Tópicos Especiais em História Política do século XX
2970	Tópicos Especiais em Pré-História
	História do Tempo Presente
	Tópicos Especiais em História da África II
	História do Pensamento Econômico
	História Medieval III

Fonte: http://www.dhi.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1305&Itemid=180

UENP

DISCIPLINAS	Horas Semanais					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Prática	TOTAL
Introdução ao Conhecimento Histórico	2	-	-	-	15	72
Metodologia e Prática de Pesquisa em História	2				15	72
História Antiga	4	-	-	-	15	144
História América	4	-	-	-	15	144
História Medieval	4	-	-	-	15	144
Fundamentos do Ensino de História	4	-	-	-	25	144
Teorias do Ensino de História	-	2	-	-	15	72
História Moderna	-	4	-	-	15	144
Teoria da História I	-	2	-	-	15	72
História Contemporânea	-	4	-	-	15	144
Metodologia do Ensino de História	-	4	-	-	25	144
História do Brasil I	-	4	-	-	15	144
Teoria da História II	-	-	2	-	15	72
Didática do Ensino de História	-	-	4	-	35	144
História do Brasil II	-	-	4	-	15	144
História Ambiental	-	-	2	-	15	72
Prática do Ensino de História I	-	-	4	-	-	144
Prática da Pesquisa Histórica	-	-	2	-	15	72
História da África	2	2	2	2	15	72
História e Cultura Material	-	-	-	2	15	72
História do Brasil III	-	-	-	4	15	144
Prática do Ensino de História II	-	-	-	4	-	144
História do Paraná	-	-	-	2	15	72
História e Cultura	-	-	-	2	15	72
História e Religiões	-	-	-	2	15	72
História e Patrimônio	-	-	-	2	15	72
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	-	2	15	72
Curriculo Mínimo	20	20	20	20	400	2880
Estagio Supervisionado	-	-	200	200	-	400
Prática Curricular	100	105	105	90	-	400
Atividades Acadêmicas Complementares	Durante o curso					200
TOTAL	720	##	720	720		2880
TOTAL GERAL						3980

Fonte: http://www.cj.uenp.edu.br/cche/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=237