



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO LUIZ DAMASCENO DE QUEIROZ

**ENTRE IMAGEM E NARRATIVA: A BRANQUITUDE
REPRESENTADA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO
DA COLEÇÃO ARARIBÁ MAIS (MARABÁ-PA)**

UNIFESSPA

Marabá, Janeiro de 2023



JOÃO LUIZ DAMASCENO DE QUEIROZ

**ENTRE IMAGEM E NARRATIVA: A BRANQUITUDE
REPRESENTADA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO
DA COLEÇÃO ARARIBÁ MAIS (MARABÁ-PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Instituto do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História.

Orientadora: Professora Dr.^a Karla Leandro Rascke

MARABÁ, Janeiro de 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus de Xinguara

- Q3e Queiroz, João Luiz Damasceno de
Entre imagem e narrativa: a branquitude representada no livro didático de história do 9º ano da coleção Araribá Mais (Marabá-PA) / João Luiz Damasceno de Queiroz. — 2023.
88 f. : il. color.
- Orientador(a): Karla Leandro Rascke.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2023.
1. História - Estudo e ensino. 2. Brancos. 3. Relações raciais. 3. Livros didáticos. 4. Narrativas históricas. 5. Pensamento decolonial. I. Rascke, Karla Leandro, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907.20981

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – 001/2023

Aos dezoito dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três, às 10h, de forma remota (através da plataforma Google Meet), constituiu-se a Banca Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado do discente **João Luiz Damasceno de Queiroz**, matrícula 202044632010, composta pela **Professora Dra. Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA)**, docente orientadora, e os membros convidados **Professor Dr. Danilo Luiz Marques (UFAL) como arguidor externo; Profe. Doutore AC Condeixa de Araújo (UNIFESSPA) como arguidore externe ao Programa; e o Prof. Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior (UNIFESSPA) como arguidor interno**, sendo presidida pela Docente Orientadora da Dissertação. Aberta a sessão pública, a presidenta da Banca Examinadora anunciou que a finalidade da reunião era a apresentação e julgamento da dissertação do respectivo discente, com o título: “Entre imagem e narrativa: a branquitude representada no livro didático de história do 9º ano da Coleção Araribá Mais (Marabá-PA)” com o objetivo de atender às exigências para conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História da UNIFESSPA. Em seguida, foi concedida a palavra ao discente; posteriormente, aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolveram nos termos regimentais. Após reunião reservada, a Banca Examinadora deliberou e decidiu pela **APROVAÇÃO** do referido trabalho. Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, às 12 horas e 33 minutos, da qual para constar, foi lavrada a presente ata que será assinada pelos senhores membros da comissão examinadora.


PARECER

A banca examinadora considerou o trabalho importante para a área do Ensino de História, possibilitando questionar como esse ensino de História mantém ou reproduz estereótipos, e como a branquitude contribui nesse processo e requer críticas. O texto dissertativo contempla a estrutura e o debate necessário a uma dissertação de mestrado. A banca recomendou alguns ajustes que podem adensar o debate já proposto: reformular o resumo, incluindo elementos do primeiro capítulo. A introdução requer uma inserção também quanto ao conceito de branquitude, que pode ser ampliado. Quanto ao produto didático,


há indicações de referências, correção gramatical e conceitual e inserções de material de consulta ao professor, tendo em vista tratar-se de um produto direcionado do professor.

KARLA LEANDRO Assinado de forma digital
RASCKE:0580771 por KARLA LEANDRO
4903 RASCKE:05807714903
Dados: 2023.01.18
15:22:31 -03'00'


Profa. Dra. Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA)
Presidenta/Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **DANILO LUIZ MARQUES**
Data: 18/01/2023 17:41:05-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Danilo Luiz Marques (UFAL)
Arguidor Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **ANA CLAUDIA CONDEIXA DE ARAUJO**
Data: 23/01/2023 08:27:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profe. Doutore AC Condeixa de Araújo (UNIFESSPA)
Arguidore Externe ao Programa

Documento assinado digitalmente
 **HERALDO MARCIO GALVAO JUNIOR**
Data: 18/01/2023 17:04:50-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior (UNIFESSPA)
Arguidor Interno ao Programa

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar meus agradecimentos citando todo meu núcleo familiar – minha mãe Alzira, meus irmãos Luiz, Pérola e Adriano –, que tanto me apoiaram de diferentes formas no decorrer da minha vida e que, agora, durante o período da minha pós-graduação, sempre me deram apoio incondicional e incentivos para que eu pudesse continuar nessa caminhada. A eles todos os meus sinceros agradecimentos, carinho e amor, sou eternamente grato pela família e, que nasci. Acredito que o apoio familiar é imprescindível para que possamos alcançar metas e vencer desafios em nossa vida cotidiana. Desta forma, sempre tive total ciência da importância e do impacto que meus familiares desempenharam em minha vida e em minhas conquistas pessoais.

Ainda gostaria de citar com muito carinho e respeito minha orientadora Prof.^a Dr.^a Karla Leandro Rascke, que durante o período referente a construção da pesquisa, sempre desempenhou excelente de instrução e apoio, consolidando de forma bastante expressiva o papel de orientadora e educadora. Contando com sua compreensão, suporte e empatia para com os momentos atípicos pelos quais passei durante o decorrer da pesquisa e da obra resultante do estudo que foi realizado, foi que pude obter êxito em sua conclusão. À Prof.^a Dr.^a Karla Leandro Rascke, muito obrigado por ter sido uma excelente professora, orientadora e companheira ao longo dessa jornada.

Por fim, venho agradecer à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e à toda a equipe responsável pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Agradeço ao quadro de professores e técnicos responsáveis pela coordenação do programa, que sempre realizaram um excelente trabalho para com todos; ao corpo docente que tanto contribuiu em nossa formação de excelência, ofertando disciplinas riquíssimas que puderam abrir os olhos para nuances que envolvem o conhecimento historiográfico e as diferentes formas que podemos aplicar tais fundamentos no ensino de história trabalhado em sala de aula que hoje atuamos. Não posso deixar de estender meus agradecimentos e imenso carinho por todos meus colegas de curso, que se revelaram um imenso apoio e de intenso companheirismo nos momentos difíceis que atravessamos juntos. Desta forma, gostaria de poder dizer a todos que de forma direta ou indireta me acompanharam auxiliaram para que hoje eu pudesse concluir mais essa etapa de minha vida acadêmica e profissional, muito obrigado a todos!

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo do Ensino de História e procurou compreender as representações da branquitude presentes em imagens e narrativas da História ensinada nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, utilizamos o livro didático de História Araribá Mais, do 9º ano, material em uso nas escolas do município de Marabá. Nesse trabalho foi possível descrever e correlacionar competências e habilidades da BNCC com o livro analisado, destacando os objetivos voltados ao debate das relações raciais na sociedade brasileira e como a branquitude compõe papel estratégico nessas relações. Realizamos uma análise das entrelinhas da branquitude formando o conteúdo do material didático estudado. Logo em seguida, foi elaborado um material didático com uma proposição revista e atualizada de um capítulo do livro didático de História do 9º ano, na perspectiva de compreender a História como produto social de diferentes sujeitos, em interseccionalidades de classe, raça e gênero. Trouxemos para o Ensino de História, portanto, uma possibilidade de conexão entre interculturalidade e pensamento decolonial nos conteúdos didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História. Branquitude. Livro didático. Narrativas históricas. Pensamento decolonial.

ABSTRACT

This work is located in the field of directing history teaching, seeking to understand the representations of whiteness present in the construction of narratives of history taught in the final years of elementary school. For this, part of a collection of History textbooks from the 6th to the 9th grade used in schools in the municipality of Marabá was used. In this work, it was possible to describe and correlate the competences and abilities of the BNCC with the chapter studied, highlighting the objectives aimed at the debate of race relations in general. In this way, an analysis was made between the lines of whiteness forming the content of the material studied. Soon afterwards, a didactic material was elaborated with a proposal to review this chapter from a racialized perspective with the objective of converging class and race in a relationship of coexistence. Bringing to the teaching of history, therefore, the relationship between interculturality and decolonial thinking in didactic content.

Keywords: History teaching. Whiteness. Textbook. Historical narratives. Decolonial thinking.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Localização do município de Marabá.....	20
Figura 2 – Área de influência regional do PGC.....	22
Figura 3 – Garimpo a céu aberto em Serra Pelada.....	23
Figura 4 – Número populacional do município de Marabá-PA, nos anos de 1950, 1970, 1985 e 1991.....	24
Figura 5 – Localização da E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo.....	25
Figura 6 – Pátio da Escola Dr. José Cursino de Azevedo.....	26
Figura 7 – Pátio da Escola Dr. José Cursino de Azevedo.....	27
Figura 8 – Localização E.M.E.F Prof. ^a . Oneide de Souza Tavares.....	29
Figura 9 – Refeitório da Escola Prof. ^a Oneide de Souza Tavares.....	30
Figura 10 – Pátio da Escola Prof. ^a Oneide de Souza Tavares.....	31
Figura 11 – Pátio da Escola Prof. ^a Oneide de Souza Tavares.....	31
Figura 12 – Frente da Escola Prof. ^a Oneide de Souza Tavares.....	32
Figura 13 – Número de Escolas, bibliotecas e Laboratórios de informática em Marabá-PA.....	42
Figura 14 – Renda da população no núcleo Nova Marabá, Marabá-PA.....	44
Figura 15 – Capa do livro didático do 9º ano.....	62
Figura 16 – Boxe com atividade complementar.....	65
Figura 17 – Imagem de Impacto da Unidade I do Livro do 9º ano.....	66
Figura 18 – Embarque de café no porto de Santos, em 1902.....	68
Figura 19 – Em Debate.....	69
Figura 20 – As reformas do Rio de Janeiro em mapas antigos.	70
Figura 21 – Atividades do Capítulo 2.....	71
Figura 22 – Ser no mundo no Capítulo 2.....	71
Figura 23 – “Navio com imigrantes atracando no porto de Santos, no final do século”.....	73
Figura 24 – Fotografia de 1910 dos marujos da revolta da chibata.....	76
Figura 25 – DI CAVALCANTI, Emiliano. Roda de samba, 1929.....	79

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Metas projetadas do ensino fundamental no IDEB nos anos para 2013, 2015, 2017 e 2019 no âmbito nacional, estadual e municipal e nas Escola Dr. José Cursino de Azevedo e Prof. ^a Oneide de Souza Tavares.....	41
Tabela 2 – Médias observadas do ensino fundamental no IDEB dos anos 2013, 2015, 2017 e 2019 no âmbito nacional, estadual e municipal nas Escola Dr. José Cursino de Azevedo e Prof. ^a Oneide de SouzaTavares.....	41
Quadro 1 – Competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental.....	59
Quadro 2 – Competências específicas de História para o Ensino Fundamental.....	60
Quadro 3 – Procedimentos básicos para os anos finais do ensino fundamental.....	61
Quadro 4 – Unidades e capítulos do Livro Araribá Mais História do 9º ano.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ÍNDICES EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: AS ESCOLAS DR. JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO E PROF.^a ONEIDE DE SOUZA TAVARES ENQUANTO ESPAÇO FÍSICO E SOCIOCULTURAL	18
2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A CIDADE DE MARABÁ.....	19
2.2 A ESTRUTURA DAS ESCOLAS PROF. ^a ONEIDE DE SOUZA TAVARES E DR. JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO	24
2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESCOLAR	35
2.4 IDEB COMO SISTEMA AVALIADOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E OS RESULTADOS OBTIDOS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DR. JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO E ONEIDE DE SOUZA TAVARES	40
3 A BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	46
3.1 A BRANQUITUDE E O ENSINO DE HISTÓRIA	47
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL	54
3.3 A BRANQUITUDE NO LIVRO DIDÁTICO ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA DO 9º ANO	57
3.3.1 <i>O Livro Araribá Mais História do 9º ano</i>	62
3.3.2 <i>Seções, competências e habilidades da Industrialização e urbanização na Primeira República</i>	67
3.3.3 <i>A Branquitude nas entrelinhas do capítulo “Industrialização e Urbanização na Primeira República”</i>	73
4 PRODUTO EDUCACIONAL	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	90

1 INTRODUÇÃO

A ideia de superioridade racial de um grupo em detrimento dos demais, nomeados enquanto “outros”, pode ser mais amplamente discutida através do conceito de branquitude, debatido como uma possibilidade para compreender as relações sociorraciais tão naturalizadas na sociedade brasileira. Portanto, a branquitude, legitimada no decorrer da história de nosso país, carece de indagações e dimensionamento no âmbito das relações raciais.

Logo, propor analisar o cenário que compõe a branquitude no Brasil envolve compreender a sociedade brasileira e seus desdobramentos no decorrer de sua história enquanto nação. Desta forma, uma identificação social e racial branca, vem sendo desenvolvida no Brasil, ainda durante o período colonial, sendo ela o fator responsável pelas estruturas econômicas e sociais – escravidão e racismo –, tão marcantes em nosso país naquele período, e que ainda hoje, mascaradas em diferentes práticas, ainda buscam ressaltar e legitimar o distinto lugar dos brancos, e o lugar de todos que se encontram projetados para uma periferia racial.

Baseado nesse lugar de superioridade no qual os brancos se colocaram (MUNANGA, 2003), houve uma naturalização na sociedade desse determinado grupo sociorracial, como parâmetros de normalidade para análise de outros grupos raciais, como se o fenótipo branco e suas diferentes representações tomassem posse desse lugar de representação da humanidade, sendo ele, precursor do que comumente se entende como cultura, desenvolvimento, sociedade, dentre outros. A manutenção desse arquétipo, uma forma de continuidade e salvaguarda, consolida essa zona de segurança e privilégios na qual eles se encontram.

A presente pesquisa resulta de experiências e reflexões de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. No ano de 2015 ingressei no curso de História na Universidade Federal do Sul e Sudeste Paraense (UNIFESSPA), onde passei a ter contato com diferentes narrativas, conceitos e problematizações sobre diversos eventos históricos e as várias práticas constantes na construção do conhecimento historiográfico.

O fascínio do contato pelas diferentes narrativas historiográficas, muitas delas vistas por mim pela primeira vez, dado desconhecer tais perspectivas durante a Educação Básica, sobre grupos ou aspectos da história diversas vezes invisibilizados ou tratados a partir da perspectiva – eurocêntrica, branca e positivista – empobrecia os debates que me foram apresentados antes do ensino superior. Tratar tais temas demandava um olhar e discussões específicos para cada caso e situação.

Desta forma, durante minha formação me senti inclinado a temáticas e argumentações que viessem desenvolver trabalhos acadêmicos que almejassem trazer luz a particularidades de nossa sociedade, que frequentemente se encontrava e ainda muitas vezes se encontram, marginalizada e silenciada nas produções historiográficas correntes em nossa sociedade.

Tive como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título *O uso de novas fontes e linguagens no ensino de História na E.M.E.F. Dr. José Cursino de Azevedo - Marabá-PA*, uma abordagem sobre a inclusão, os desafios e as oportunidades do uso de imagens no ensino de História na escola mencionada. Em vista disso, em razão da minha proximidade com temáticas que debatessem o Ensino de História e suas particularidades na atualidade, me vi diante da oportunidade de trazer novamente tais propostas a pós-graduação.

Isto posto, no ano de 2019 prestei o processo seletivo da primeira turma do PROFHISTORIA, que estava sendo oferecido pela UNIFESSPA, no campus localizado no município de Xinguara-PA, cidade próxima ao município onde resido atualmente, tratando-se de um mestrado em rede. Tendo a Prof.^a Dr.^a Karla Leandro Rascke como orientadora, avaliamos trazer questões étnico-raciais a práticas e metodologias de Ensino de História, as quais eu já possuía alguma familiaridade pela formação recebida já na graduação. Em vista disso, optamos pela construção do trabalho com o tema de “A branquitude representada nas imagens dos livros didáticos de História do 9º ano (Marabá-PA)”, almejando debater temas tão fundamentais para a compreensão de nossa sociedade e seus desdobramentos como a branquitude, a partir de suas influências no ensino de história e conseqüentemente na formação dos indivíduos da sociedade atual.

Após uma breve análise em livros didáticos de História utilizados atualmente na rede municipal de ensino de Marabá (PA), encontramos evidências de diversas narrativas que buscam direta ou indiretamente legitimar a naturalização e a superioridade branca em nossa sociedade. Seja esse predomínio racial representado através de ideias que reforçam uma distinção – social, estética, sapiência, histórica ou econômica – do branco em comparação a outros grupos que não se enquadram, dentro do fenótipo sociorracial estipulado por seus pares.

Atualmente, reconhecemos o impacto que a educação e, em especial o ensino de História, tem na formação de alunos, mas também na construção da percepção histórica e social de um país. Portanto, o uso de imagens e narrativas escritas e suas representações, podem constituir ferramentas na manutenção da concepção de branquitude e, conseqüentemente, do racismo estrutural no Brasil. Desta forma, buscamos discutir mais a fundo, nos debates que

compõem o trabalho, sobre a branquitude e suas estruturas de representação e controle em nosso país, em especial no Ensino de História e livros didáticos referentes a disciplina.

Nosso problema de pesquisa surgiu de questões decorrentes da própria utilização de livros didáticos de História. Nesse material encontramos diversos traços que corroboram com a ideia de superioridade ou normatização dos indivíduos que compreendemos como pertencentes ao grupo racial branco, em vista de que, normalmente ocorre a promoção da ideia da proeminência - seja social, estética, sapiência, histórica ou econômica – do branco através de narrativas e imagens presentes em nossa sociedade, fruto do imperialismo, do colonialismo e do racismo.

Reconhecendo a importância que os mais diversos recursos imagéticos possuem na contemporaneidade, faz-se necessário avaliar e contestar tais situações quando ocorrem. Portanto, destacamos a relevância na análise, em especial das imagens do livro didático de História do 9º ano da Coleção Araribá Mais, utilizado nas escolas Oneide de Souza Tavares e Dr. José Cursino de Azevedo, ambas localizadas no município de Marabá (PA). O que se ensina em História tem impacto direto na formação da percepção do contexto histórico do país e na compreensão de nossa sociedade atual, suscitando fugirmos de estereótipos e abordagens que reforcem colonialismos construídos ao longo dos séculos pelo eurocentrismo em detrimento de outros povos.

Em vista disso, ainda buscamos discutir o impacto na sociedade que as estruturas de narrativas históricas e representações sociais, nas quais a branquitude se baseia, possuem na formação de nossa percepção social atual e histórica brasileira. Portanto, durante a pesquisa e a construção das discussões que compõem a dissertação, temos em mente alguns questionamentos que se fizeram pertinentes: Quais aspectos presentes nos livros didáticos de História, em especial nas imagens encontradas nas obras, legitimam e perpetuam narrativas de superioridade usadas pela branquitude? Como a branquitude se apresenta na relação com outras identidades e grupos sociais e raciais nos livros didáticos de história?

Diante desse contexto, o trabalho tem como objetivo compreender, através da análise de imagens e narrativas encontradas no livro didático de História do 9º ano da Coleção Araribá Mais, utilizados em Marabá, quais são as representações da branquitude presentes na construção da História. Assim como, problematizar o ambiente escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), os Índices de Desenvolvimento de Educação Básica, a elaboração do livro didático e as influências das imagens no ensino de História e, conseqüentemente, no uso como narrativas de legitimação da branquitude. Ainda, nossa proposição didática consistiu em elaborar um capítulo

de livro didático de História, contendo diferentes tipos de narrativas textuais e imagéticas, que visibilizem diferentes grupos sociorraciais, almejando assim fugir de representações da branquitude hegemônica.

Constatada a importância que os mais diversos recursos imagéticos possuem no presente momento, se faz necessário analisar e contestar tais situações e, portanto, a relevância na análise, em especial das imagens, dos materiais didáticos de História do 9º ano das escolas Oneide de Souza Tavares e Dr. José Cursino de Azevedo. Tendo em vista que o Ensino de História tem impacto direto na construção da percepção da História do país e na compreensão de nossa sociedade atual, buscamos dessa forma fugir de estereótipos e perpetuações da superioridade branca, estabelecidos no entrelaçamento das relações coloniais, imperiais e capitalistas.

As unidades de ensino público do município marabaense fazem uso de obras didáticas e ambas as escolas têm como material didático de História a coleção do Projeto Araribá, produzido pela Editora Moderna (PNLD 2020-2023) – empregados nas turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Após um contato mais atencioso e crítico com as obras didáticas, podemos encontrar aspectos que reproduzem a identidade branca e suas nuances, sendo o material didático produto e fruto de projetos governamentais, perpassados por leis e diretrizes educacionais. Isso implica dimensionar a influência da branquitude e suas narrativas nos aparatos do governo federal brasileiro.

Assim como o currículo escolar e as diretrizes que regem a produção dos livros didáticos, em especial da disciplina de História, podem ser encontradas narrativas históricas e representações que reproduzem a branquitude através de conteúdos da grade curricular e das obras pedagógicas disponibilizadas nas escolas. Em vista disso, a construção do presente trabalho justifica-se pela importância de discussões que buscam perceber e questionar perspectivas narrativas que reproduzam a identidade racial branca nos materiais didáticos utilizados nas escolas, dado o impacto negativo que a branquitude sem críticas à sua hegemonia causa em nossa sociedade, logrando um sistema de opressão racial no país.

Diante de experiência colonial e escravista por séculos, o Brasil ainda vivencia os efeitos desses contextos e suas consequências ou legados. Enquanto justificativa também a ser mencionada, a presente pesquisa contribui quanto aos debates sobre a efetivação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram oficial a inclusão de temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das redes oficiais de ensino do Brasil, considerando a dinâmica educacional e social do país. As reflexões dessa dissertação podem servir como uma

ferramenta para a desconstrução de relações raciais hierárquicas e contribuir no combate ao racismo estrutural, ainda bastante presente atualmente.

Isto posto, compete destacar nossas fontes de pesquisa, que são os livros didáticos, os dados educacionais e o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, documentação que permite trabalhar e problematizar elementos sobre a branquitude e suas diferentes narrativas em sala de aula. Realizamos, oportunamente, uma análise qualitativa com base documental iconográfica, buscando compreender diversos recursos imagéticos presentes nos livros didáticos de História das escolas E.M.E. F Oneide de Souza Tavares e a E.M.E. F Dr. José Cursino de Azevedo.

O PPP constitui fonte para compreensão e problematização a respeito da gestão escolar, aspectos e missão educadora de cada unidade de ensino escolhidas para construção do presente trabalho. Geraldo Antônio Betini (2005) constitui um dos aportes teóricos utilizados para a construção de debates e discussões, além de auxiliar nas práticas necessárias para a análise do PPP enquanto fonte histórica. Enquanto documento orientador e pedagógico da escola, analisamos o material em conexão aos princípios e valores que expõe, numa concepção de educação e construção de conhecimento.

Quanto ao livro didático, fonte importante em nossa pesquisa, a coleção usada pelas duas escolas intitula-se Araribá Mais, publicada pela Editora Moderna em 2018, cuja editora responsável foi Ana Cláudia Fernandes, em projeto de produção coletiva do material. A editora responsável não é especialista na área, mas uma profissional da Moderna que lida com os projetos de livro didático de diferentes áreas. Os autores¹ que constam na folha de rosto do livro didático do 9º ano são todos da região Sudeste e um deles da região Sul. A área de formação é em História, sendo desde bacharéis e licenciados até doutores, com experiências em universidades e na Educação Básica.

Direcionamos nosso olhar analítico para o volume didático do 9º ano, tendo em vista a escolha temática pelo final da Abolição no Brasil e a ênfase na imigração europeia nesse

¹ Elaboração dos originais: Renata Isabel Chinelatto Consigliere (Bacharel em História pela Universidade de São Paulo - USP); Solange Freitas (Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo - USP); Maria Raquel Apolinário Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo - USP); Pamela Shizue Goya (Bacharel em História pela Universidade de São Paulo - USP); Maria Clara Antonelli (Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo - USP); Leandro Salman Torelli (Mestre em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp); Edmar Ricardo Franco (Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo - USP); Taís Campelo (Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS); Rodrigo Medina Zagni (Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo - USP); Maria Lidia Vicentin Aguilar (Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo - USP). Elaboração dos originais do Material Digital: Léo Stampacchio (Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP); Maria Clara Antonelli (Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo - USP); Letícia de Oliveira Raymundo (Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo - USP).

período. O livro do 9º ano analisado é o Manual do Professor, que possui 256 páginas, 8 unidades, 20 capítulos com, em média, 12 a 16 páginas cada. Acerca do livro didático enquanto fonte histórica, encontramos uma vasta literatura especializada, utilizando autores como Kazumi Munakata (1997, 2012), Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993, 2008), Anderson Oliva (2007, 2009, 2009b, 2012), Mauro Cezar Coelho (2008), entre outros. Tais autores e autoras possibilitam observar que pesquisas com o livro didático enquanto fonte documental, requerem reflexões sobre vários fatores, como elaboração da obra, comercialização em caráter nacional, formação dos docentes que fazem uso desse material, contexto político no qual o livro foi produzido e seus diferentes usos, manuseios e interpretações.

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão e Poliana Jardim Rodrigues (2013), além de Teresa Jussara Luporini (2002) contribuem com debates a respeito da importância e do impacto das imagens no Ensino de História na formação dos alunos e, conseqüentemente, de sua percepção histórica e social, ainda pautando os aspectos da branquitude que permeiam as representações iconográficas encontradas nas obras. Com viés mais direcionado à branquitude e relações raciais, Maria Telvira da Conceição (2015) auxilia na reflexão ao questionar os discursos raciais presentes em livros didáticos de História.

Durante as discussões do presente trabalho fazemos uso de alguns autores e conceitos que embasam os debates da dissertação. Desta forma, o presente trabalho pertence ao campo das Narrativas Históricas, tendo alguns conceitos usados para nortear os argumentos. Consideramos as Narrativas históricas a partir da perspectiva das representações sociais. Dominique dos Santos (2011) utiliza-se de recursos imagéticos – atentando para possibilidades, desafios e cuidados – que possam vir a proporcionar ao ensino de história e, conseqüentemente, a produção do conhecimento histórico em sala de aula, partindo de Flavia Caimi (2008), para contribuições de discussões sobre o tema debatido.

Compete destacar a noção de raça e suas reverberações no mundo contemporâneo, numa dimensão que resulta de “uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” (HALL, 2013). Há uma lógica própria que movimenta a raça e envolve práticas de racismos e a perpetuação de hegemonias pautadas na branquitude. A ideia de raça ainda “tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2013, p. 77).

Como destaca Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003), precisamos atentar para a noção de raça e sua vinculação à identidade, escondendo múltiplas estratégias e experiências

de identificação. Salienta Kabengele Munanga (2003) que a raça foi criada como categoria classificatória e hierárquica dos povos humanos. “O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (MUNANGA, 2003, s/p). Assim, os integrantes considerados pertencentes à raça branca foram “decretados coletivamente superiores aos da raça ‘negra’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc.” (MUNANGA, 2003, s/p).

A classificação hierarquizante dos povos culminou em justificativas, validações e suportes a expropriação de povos, culturas e bens materiais e simbólicos de suas origens e territórios. Nesse sentido, a categoria de raça importa em nossa pesquisa para situar a identidade racial branca, numa crítica à sua construção ao longo de séculos de colonialismo, imperialismo e racismo e seus efeitos aos mais distintos povos.

Por fim, a branquitude também é entendida enquanto conceito, buscando trazer a branquitude na construção histórico-social de nosso país, além de um método de percepção para analisar diferentes aspectos de nossa sociedade e produções didáticas. O conceito de branquitude possui uma complexidade, pois a identidade racial branca é concebida como um construto ideológico de poder nascido no contexto do projeto moderno de colonização (SCHUCMAN, 2012; SILVA, 2017).

Priscila Elisabete da Silva (2017) suscita essa discussão no âmbito da narrativa acadêmica e, concordando com seus apontamentos, buscamos diálogos com diferentes autores e concepções sobre os temas aqui manifestados, almejando proporcionar um enriquecimento do debate e conseqüentemente do resultado final da presente obra. Seguimos a perspectiva de que os “estudos críticos da branquitude nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu” (SILVA, 2017, p. 21).

Este trabalho estrutura-se da seguinte forma: dois capítulos narrativos e analíticos e um capítulo direcionado ao produto didático-pedagógico. No capítulo 1, *intitulado Projeto Político Pedagógico, Índices Educacionais e Ensino de História: as escolas Dr. José Cursino de Azevedo e Prof.^a Oneide de Souza Tavares enquanto espaço físico e sociocultural*, apresentamos uma breve contextualização da história do município de Marabá, e também das unidades de ensino Dr. José Cursino de Azevedo e Oneide de Souza Tavares, situando percursos que se desdobram no surgimento de ambas as instituições no município. Exploramos e

problematizamos aspectos como a estrutura física das escolas e seus impactos no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nas vivências do ambiente escolar.

Buscamos, ainda, examinar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto fonte histórica e sua relevância para o funcionamento pedagógico e administrativo das unidades de ensino. Trouxemos ainda os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como uma fonte para problematização, sendo que, por intermédio dos resultados obtidos por ambas as instituições, podemos visualizar diferentes perspectivas sobre as escolas, os alunos que as frequentam e também o perfil socioeconômico das localidades onde essas instituições de ensino se encontram.

No capítulo 2, cujo título é *A Branquitude nos Livros Didáticos de História*, discutimos a branquitude em nossa sociedade atual e como ela se encontra representada nas imagens encontradas nos materiais didáticos de História, promovendo contextualizações e análises críticas capazes de questionar as narrativas imagéticas existentes. Ainda, debatemos as nuances que envolvem a construção do livro didático de História, assim como os desdobramentos do currículo de História utilizado atualmente nas unidades de ensino analisadas.

Quanto ao capítulo 3 do trabalho, expõe nosso contexto de elaboração do produto didático-pedagógico da pesquisa (a proposição), em conformidade com o expresso no artigo 15, parágrafo primeiro e segundo do Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Constam, na sequência, os detalhes pormenorizados acerca dos elementos de construção da proposição.

2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ÍNDICES EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: AS ESCOLAS DR. JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO E PROF.^a ONEIDE DE SOUZA TAVARES ENQUANTO ESPAÇO FÍSICO E SOCIOCULTURAL

O presente capítulo tem como objetivo discutir as nuances socioeconômicas e educacionais que compõem as unidades de ensino selecionadas para a atual pesquisa, auxiliando nos debates propostos ao longo do trabalho. Aspectos como os eventos migratórios regionais que fizeram parte da formação do município de Marabá e as deficiências que a população marabaense sentiu nos serviços como educação pública, ajudaram na formação social e física das escolas Dr. José Cursino de Azevedo e Prof.^a Oneide de Souza Tavares durante suas trajetórias.

Ainda, levantamos indagações sobre a importância da estrutura física da escola no cotidiano do alunado e como eles se apropriam de diferentes formas desses espaços oferecidos no ambiente escolar. A análise e a problematização enquanto fonte histórica do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), amparam diferentes discussões que são desenvolvidas, tendo como objetivo uma maior compreensão sobre as unidades de ensino selecionadas para este trabalho e os impactos sociais das mesmas nas localidades que elas se encontram.

As unidades de ensino municipais Dr. José Cursino de Azevedo e Oneide de Souza Tavares, localizadas no município de Marabá-PA, têm em suas formações aspectos ligados diretamente a particularidades socioeconômicas presentes na região durante a segunda metade do século XX, tendo em vista o grande fluxo migratório que se destinou a cidade durante o decênio de 1980. Desta forma, as escolas já mencionadas foram criadas para atender a essa demanda populacional que se formava, reforçando a escola enquanto ambiente de importância social e política para o município.

O ambiente escolar público brasileiro atualmente é composto por uma série de fatores político-sociais internos e externos, que são resultantes de disputas cotidianas para a construção da escola como instituição educadora. Deste modo, no presente capítulo, pretende-se analisar e problematizar tais aspectos – contexto histórico, estrutura escolar, Projeto Político Pedagógico, resultados obtidos em sistema de avaliação de educação nacional, entre outros –, responsáveis pela estruturação que forma e compõe os ambientes escolares do país.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores,

seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p. 1).

As escolas públicas brasileiras normalmente surgem fruto de demandas e lutas sociais de diferentes localidades que requerem um ambiente escolar para servir a população de uma determinada região ou comunidade. Consequentemente, a escola acaba se tornando ponto de influência política e social para a sociedade a qual ela atende. Logo, durante a pesquisa feita para a construção deste trabalho, analisou-se o contexto social e histórico no qual as escolas selecionadas para a presente pesquisa se encontram.

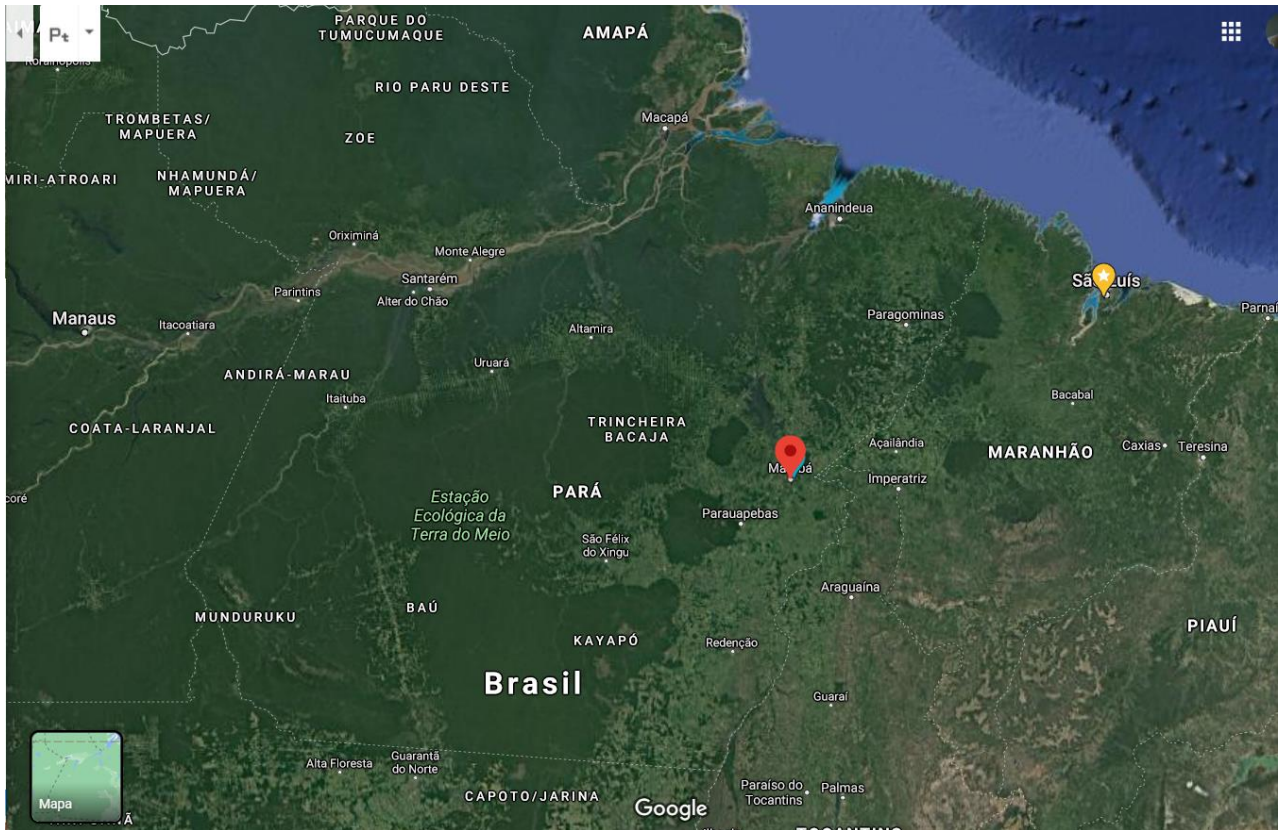
Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (DAYRELL, 1996, p. 2)

Desta forma, tendo como *locus* de pesquisa as escolas municipais Dr. José Cursino de Azevedo e Oneide de Souza Tavares, observamos o contexto histórico que perpassa o município de Marabá e as unidades de ensino, o Plano Político Pedagógico (PPP – 2016-2018) das escolas, as proximidades onde elas se encontram, seus espaços físicos, características socioeconômicas dos alunos e seu desempenho apontado no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). Partindo de tais análises tornou-se possível a obtenção de uma perspectiva sobre a história e as características sociais e econômicas das instituições e dos alunos que frequentam a escola.

2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A CIDADE DE MARABÁ

Marabá é um município localizado no sudeste paraense (Figura 1), na região que compreende a Amazônia Oriental. Trata-se de uma cidade que se constituiu local de constante fluxo populacional e econômico, possuindo grande influência na região do estado a qual ela pertence. Diversas instituições estaduais e federais se encontram localizadas na cidade: instituições como a Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), entre outros órgãos públicos federais, estaduais e municipais, de grande importância para a população do sudeste paraense.

Figura 1 – Localização do município de Marabá.



Fonte: Google Maps, 2021.

Silva (2006) argumenta que as políticas de integração da Amazônia propostas pelo Governo Federal durante as décadas de 1970 a 1980, visavam “integrar” a Região Norte ao restante do país, contudo, tais propostas tinham interesses geopolíticos e econômicos ligados a propensões dos militares que se encontravam no poder na época. A abertura de estradas conectadas aos grandes centros urbanos do país foi o início de uma série de projetos que almejavam “colonizar” o território amazônico, sendo a implantação de estradas na região a porta de entrada para muitos imigrantes que aqui chegavam.

A notícia da colonização ao longo da rodovia transamazônica (BR-230), anunciada pelo Governo Federal nos anos de 1970, estimulou a chegada de muitos trabalhadores rurais pobres em busca da terra e da sobrevivência de suas famílias no sul e no sudeste do Pará. Fazia-se concretizar um dos feitos do governo civil-militar, após 1964, de orientar os fluxos migratórios para a Amazônia vista como um grande vazio demográfico. (PEREIRA, 2015, p. 103)

A abertura de estradas foi fator fundamental para o ingresso de novos imigrantes na região de Marabá, que buscavam se alojar em propriedades oferecidas por programas do governo, próximo às estradas também em construção. “O fluxo migratório, antes dirigido para

localizações às beiras dos rios (cidades e aglomerados), nesta nova fase dirigiu-se também para as beiras das estradas, formando novos aglomerados.” (SILVA, 2006, p. 37). Marabá contou com um processo de migração que teve o rio como norteador dessas campanhas imigratórias. Diferentes migrantes chegavam ao recente núcleo urbano que começava a se formar. Contudo, com a introdução de projetos do Governo Federal, como a abertura de estradas, proporcionou à região novos tipos de migrantes para o local, que não chegavam mais pelos rios em barcos, mas em ônibus, caminhões e outros meios de transporte, pelas estradas recém-inauguradas.

O Governo Federal pretendia, através de obras de infraestrutura em conjunto com a implantação de grandes projetos econômicos na região, direcionar o fluxo migratório do país para o local, “desinchando” demograficamente regiões de conflitos sociais como grandes cidades do Nordeste, Sul e Sudeste, ao mesmo tempo que proporcionaria a povoação e a obtenção de mão-de-obra para trabalhar nos projetos que seriam implementados (PEREIRA, 2015). O discurso feito pelo então presidente Emilio Médici (1970), numa reunião da SUDAM, explicitou os anseios com os projetos de expansão para a região: “o esforço necessário a solução dos dois problemas: o homem sem-terra no Nordeste e o da terra sem homem na Amazônia” (MANAUS, 08/10/1970).

Silva (2006) expõe que tais atividades do Governo Federal aceleraram e dinamizaram os processos migratórios para Marabá e região. Órgãos como a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) oficializada no ano de 1966, foram criados para auxiliar no estabelecimento das ambições no território. Contudo, tais projeturas impostas pelo Governo na região não buscavam assegurar o desenvolvimento do bem-estar social das populações que aqui já se encontravam, que recorrentemente eram vistas como uma barreira para o desenvolvimento proposto, o progresso que se esperava. “Índios, negros (quilombolas) e caboclos têm sido considerados nos planos e nos projetos econômicos criados para a região como sendo portadores de uma cultura pobre, primitiva, tribal e, portanto, inferior” (LOUREIRO, 2002, p. 114).

O Projeto Grande Carajás (PGC) constitui exemplo de um dos projetos ambiciosos que estavam sendo efetivados em território marabaense. “O Projeto Grande Carajás foi um megaempreendimento econômico, político e social que teve início oficial em princípio da década de 1980, ainda que se tenha conhecimento de pretensões e de ações econômicas na região desde décadas anteriores” (SANTOS, 2002, p. 921). Para a implementação do projeto na região (Figura 2), o governo fez uso de empréstimo em instituições financeiras nacionais e internacionais, para então assim poder custear o valor da obra na região.

Figura 2 – área de influência regional do PGC.



Fonte: <https://www.oestadonet.com.br>. Acesso em: 05 abr. 2021.

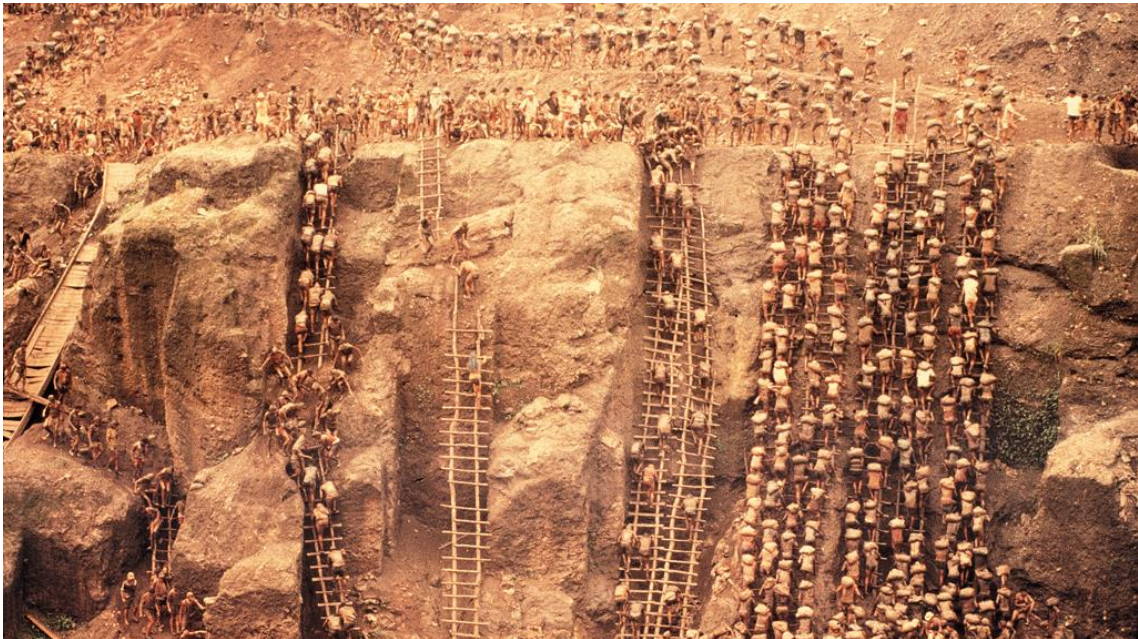
Conforme aponta Santos (2010):

O custeio da infraestrutura foi bancado pela Companhia Vale do Rio Doce - CVRD, mas os benefícios foram fracionados com empresas estrangeiras. Seus objetivos gerais seriam desenvolver o crescimento industrial; a siderurgia e, especialmente, a exploração mineral; ocupar o que se denominou de “espaços vazios”, e substituir a economia tradicional camponesa e indígena por uma economia de mercado. (SANTOS, 2010, p. 924).

Nessa corrida frenética pelas riquezas minerais que se encontravam na região, surge a mina a céu aberto conhecida como Serra Pelada, no município de Eldorado dos Carajás, fronteira com Marabá. Segundo Silva, trata-se de um dos principais catalisadores para o processo de imigração para a cidade: “Nas duas décadas que seguiram, pelas estradas chegaram levas de migrantes em busca de trabalho na implantação dos grandes projetos e no garimpo de Serra Pelada, e também em busca de terra no projeto de colonização oficial da Transamazônica” (SILVA, 2006, p. 18). O garimpo de Serra Pelada (Figura 3) chegou a possuir milhares de trabalhadores que atuavam diretamente em suas minas, em torno de “60 mil homens em

atividade, numa cava que atingiu 200 metros de diâmetro e 80 metros de profundidade. Durante seis anos, foram produzidas cerca de 50 toneladas de ouro” (SANTOS, 2002. p. 140).

Figura 3 – Garimpo a céu aberto em Serra Pelada.



Fonte: <https://istoe.com.br/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

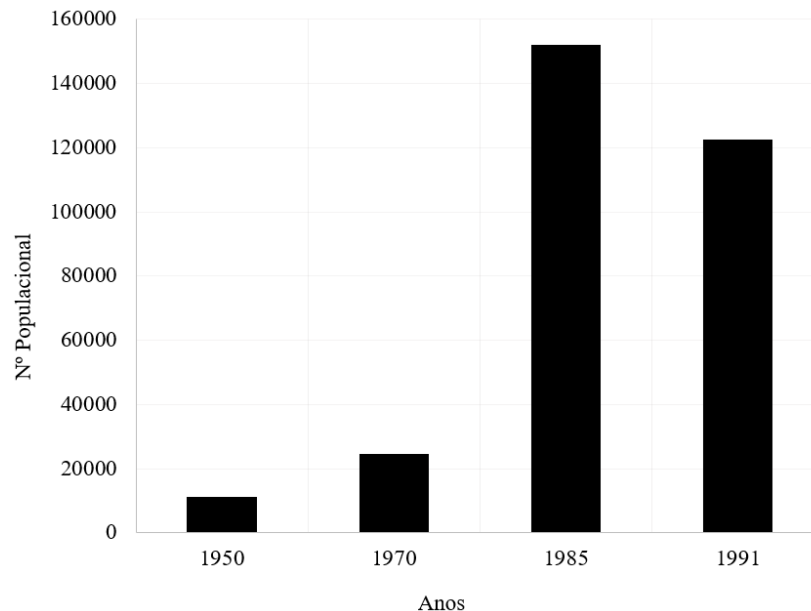
Desta forma, tais empreendimentos na região trouxeram investimentos nacionais e internacionais ou mudanças na paisagem do município, mas também ocasionaram um contingente de milhares de migrantes, advindos de diversas regiões no Brasil. Esses diferentes migrantes, trabalhadores, possuíam um aspecto em comum: encontrar na cidade de Marabá trabalho e condições para de alguma forma prosperarem na vida.

[...] representadas pelos projetos de colonização da Transamazônica (BR-230), pela abertura das rodovias que ligam os municípios da região à capital do Pará e à Belém-Brasília, pelas novas grandes fazendas agropecuárias, pela construção de Tucuruí e das instalações para a extração do minério de Carajás, pela descoberta de ouro em Serra Pelada, pela inauguração da ferrovia Carajás-Ponta da Madeira, que tem estação na cidade de Marabá, e pela instalação de empresas siderúrgicas, foram as grandes responsáveis pelo acelerado crescimento populacional do município de Marabá. (PETIT, 2003, p.205-206).

Na segunda metade do século XX ocorreram constantes fluxos migratórios na região (Figura 4), que tinham como destino o município de Marabá-PA, em busca das oportunidades econômicas que a região oferecia. Deste modo, foi-se formando “[...] a Área de Expansão Urbana – Nova Marabá – com o objetivo de absolver a população migrante e deslocar

moradores antigos do Núcleo Pioneiro atingidos anualmente pelas enchentes dos rios Itacaiúnas e Tocantins” (SANTIAGO, 2006, p. 45). O núcleo urbano da Nova Marabá passou a ser destino de uma frequente onda de ocupação por parte desses novos moradores que chegavam à cidade.

Figura 4 – Número populacional do município de Marabá-PA, nos anos de 1950, 1970, 1985 e 1991.



Fonte: IBGE. Censos Demográficos do Pará.

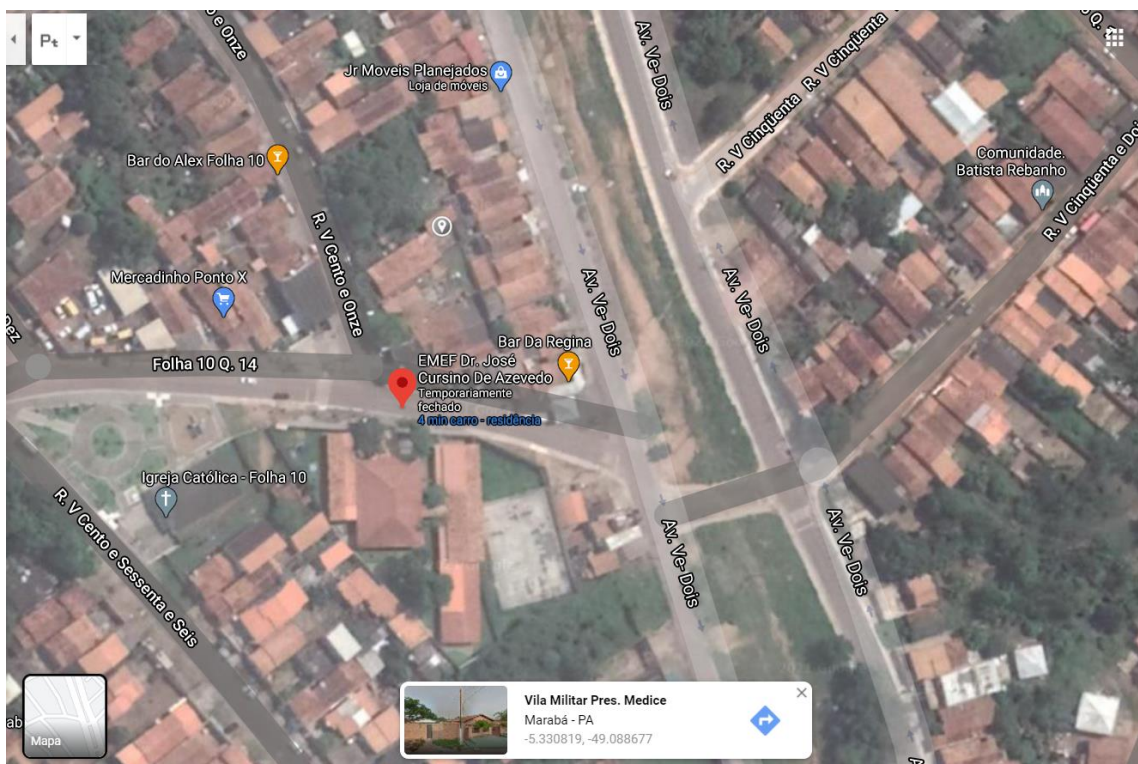
Conseqüentemente, a necessidade da população por serviços públicos que atendessem a nova comunidade que ali surgia tornou-se expressiva. Esse processo de ocupação promoveu a construção de instituições responsáveis por atender a nucleação popular estabelecida na região, como foi o caso da escola Dr. José Cursino de Azevedo e Oneide de Souza Tavares.

2.2 A ESTRUTURA DAS ESCOLAS PROF.^a ONEIDE DE SOUZA TAVARES E DR. JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO

Bencostta (2005) afirma que, através da análise da estrutura escolar e possível compreender a história socioeconômica e educacional de determinada unidade de ensino, em razão da arquitetura do ambiente refletir diretamente valores e ideias de uma sociedade em determinado momento. Assim, trazer discussões sobre as estruturas das escolas Oneide de Souza Tavares e Dr. José Cursino de Azevedo, promove um maior entendimento sobre os processos históricos e educacionais nas quais as unidades de ensino se encontram.

A E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo, mais especificamente localizada na Folha 10 do núcleo urbano da Nova Marabá (Figura 5), surgiu com a proposta de atender às crianças das famílias da comunidade que se formava nas proximidades. Tendo, a princípio sido edificada de forma bastante simplória, com apenas duas salas de aula, banheiros para alunos e funcionários, salas de administração e um espaço onde os alunos faziam as refeições; com o passar dos anos a escola recebeu uma série de obras estruturais e pedagógicas que melhor a adequaram para atender os alunos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Figura 5 - Localização da E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo.



Fonte: Google Maps, 2021.

A escola possui 26 anos de existência, tendo apenas duas diretoras ao longo desse período, mas contando com inúmeras mudanças:

[...] estrutural ampliação do espaço físico e da comunidade escolar, adequação da proposta pedagógica por meio das formações continuadas dos professores, equipe gestora, formação essa, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED, que através da Prefeitura de Marabá prima por um trabalho de Educação em Rede de Ensino. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p.12)

Através de lutas sociais e interesses políticos, a escola foi tomando formas e características que possui atualmente: 08 salas; 02 banheiros para alunos; 01 banheiro para

professores e coordenação; 01 cantina; 01 espaço de alimentação; 01 laboratório; 01 biblioteca; além de espaços destinados à coordenação da escola tanto do município quanto do estado do Pará, pois também acolhe turmas que são responsabilidade formativa do estado. Logo, tal espaço físico é responsável por atender a população em idade escolar das áreas circunvizinhas, habitadas por uma população de baixa renda, que tem unicamente o ambiente da escola Dr. José Cursino de Azevedo, como um lugar onde seus filhos acessam os serviços de educação e alimentação básicos oferecidos pelo município.

Atualmente a Escola Dr. José Cursino de Azevedo oferece tanto o Ensino Fundamental, que é coordenado pelo município, quanto o Ensino Médio, oferecido e gerenciado pelo Governo do Estado do Pará. No presente momento, as instalações da unidade de ensino encontram-se com um bom estado de conservação, com área bem arborizada e limpa (Figuras 6 e 7), oferecendo um ambiente saudável para desenvolvimento dos alunos que frequentam a escola.

Figura 6 – Pátio da Escola Dr. José Cursino de Azevedo.

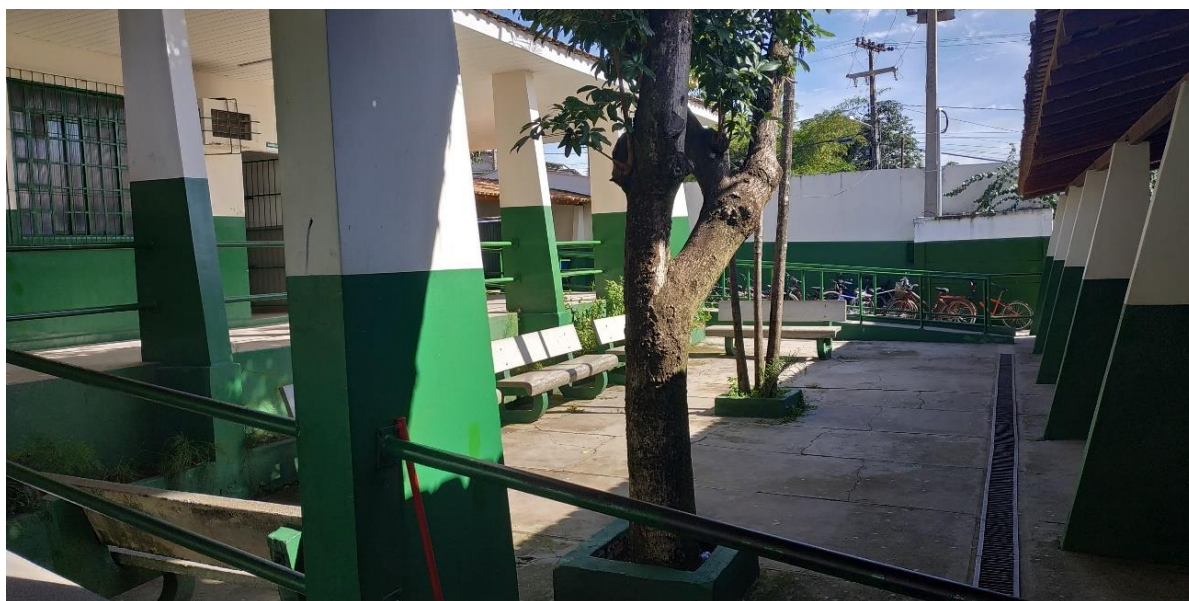


Fonte: Acervo do autor da pesquisa, 2021.

A gestão escolar encontra-se diretamente ligada às condições da escola no atual momento, sendo elas estruturais, burocráticas ou pedagógicas. “A Instituição Escolar é considerada uma organização social. Como qualquer organização, ela precisa ser administrada, gerenciada e organizada para se alcançar os objetivos institucionais” (MAGRO, 2012, p. 54). Mediante as afirmações feitas por Eduardo Magro, sobre a escola enquanto uma organização

social, é necessário discutir rapidamente a importância do papel do gestor escolar dentro da escola e na sua função social.

Figura 7 – Pátio da Escola Dr. José Cursino de Azevedo.



Fonte: Acervo do autor da pesquisa, 2021.

Wittmann (2004) aponta que a gestão escolar possui três aspectos centrais: competência técnica, liderança da comunidade e o compromisso político. Desta forma, a direção precisa ser capaz de dialogar com as questões burocráticas internas da escola, mas também possuir uma proximidade com a comunidade a qual a unidade de ensino atende, podendo assim abrir a possibilidade de diálogos entre os responsáveis pelos alunos e o corpo da gestão da escola. Além disso, a direção muitas vezes precisa ter a capacidade de debater com o poder público, em razão de assegurar apoio do Estado na instituição, garantindo um bom aperfeiçoamento da unidade de ensino.

A Gestão Escolar tem sido uma bandeira dos governos, por considerarem os gestores escolares como atores indispensáveis das escolas para realizarem as mudanças de paradigmas, que conduzem às reformas educacionais. Investir na capacitação da equipe de gestão se tornou um objetivo comum aos sistemas de ensino, que apostam cada vez mais em capacidade, competências e habilidades necessárias para comandar uma organização complexa como a escola. (MAGRO, 2012, p. 72)

Destarte, Prais (1994) exemplifica que precisamos difundir e aceitar em nossa sociedade a importância da gestão escolar como um dos elementos centrais no desenvolvimento de um trabalho pedagógico e burocrático numa unidade de ensino. Portanto, o estado em que as escolas Oneide de Sousa Tavares e Dr. José Cursino de Azevedo se encontram atualmente são

resultados de diferentes fatores das instituições de ensino pública no país. Contudo, ambas as escolas se encontram em diferentes situações sejam estruturais ou seus resultados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que se tornaram perceptíveis tanto nas visitas feitas *in loco*, quanto no período de análise de dados referentes às escolas, denotando aspectos do gerenciamento e da atuação do gestor escolar em cada unidade.

Ainda destacando a realidade das unidades de ensino selecionadas na pesquisa, direcionamos a atenção para a E.M.E.F Prof.^a Oneide de Souza Tavares, localizada na Folha 30 do núcleo urbano da Nova Marabá (Figura 8), que possui em sua fundação um histórico de luta pelo direito à educação na comunidade a qual faz parte. No ano de 1986, a professora Benedita Gerciana Morais, em sua própria residência, passou a lecionar para crianças mais pobres da região, atendendo de forma precária em média 50 alunos, situação comum no período, visto que carecia de apoio e estrutura fornecidos pelo Estado, cabendo muitas vezes a indivíduos da sociedade tomarem a frente em determinadas situações.

[...] a educação formal se dava nas casas de professores nem sempre tão bem preparados para ensinar e atendia uma parcela muito pequena da população em idade escolar, excluindo do acesso à instrução as camadas populares da sociedade. (MAGRO, 2012, p. 24)

Com o passar do tempo, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) efetuou uma simples construção de 06 (seis) salas de aulas, no terreno da mencionada professora, aumentando o número de alunos que poderiam ser atendidos, que então alcançavam mais de 500 nos turnos matutino e vespertino, nas turmas de 1^a a 4^a série.

Figura 8 – Localização E.M.E.F Prof.^a. Oneide de Souza Tavares.



Fonte: Google Maps, 2021.

Durante o período no qual a Prof.^a Benedita Gerciana esteve à frente da direção, a escola passou por uma série de mudanças em sua estrutura física e governamental, proporcionando, no decorrer dos anos, um melhor serviço educacional para a população que passou a se fixar nas proximidades da instituição. Em 1994, o governo estadual começou a gerenciar a unidade de ensino, oferecendo também a modalidade de ensino EJA (Educação para Jovens e Adultos), em paralelo às ofertas regulares de turmas de 1^a a 8^a série.

No ano 2000, a escola passou por um processo novamente de municipalização, quando o Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) também se tornou responsabilidade da administração municipal e o governo estadual responsável pelo Ensino Médio, sistema esse atualmente em vigor. Ainda, nesse período a instituição passou a ter a estrutura física atual, que compreende 12 salas de aulas, 01 sala de leitura, 04 banheiros (sendo masculino, feminino e de professores), 01 quadra de esportes e 01 secretaria.

Durante as visitas feitas à unidade de ensino Oneide de Souza Tavares, ficou explícito um certo abandono na parte estrutural da escola, sendo que se encontrava coberta por vegetação e entulhos em diferentes lugares, como pode ser visto nas imagens abaixo (Figuras 9-10-11), assim como sua fachada também se encontrava bastante deteriorada (Figura 12), quando comparada a escola Dr. José Kursino de Azevedo. Acreditamos que os impactos da pandemia

da Covid-19 também contribuíram para essa realidade, visto que o espaço ficou um período sem utilização integral das atividades.

No entanto, também devemos destacar a importância da gestão escolar na manutenção estrutural da instituição, bem como no aprimoramento da mesma, sendo esses um dos principais pontos de atuação do gestor escolar: “estabelecer adequação entre os objetivos de manutenção e estabilidade da organização escolar, e a necessidade de ajustamento constante às condições de cada momento histórico e social em que ela seja considerada” (ALONSO, 1976, p. 123).

As discussões aqui levantadas sobre a atual situação estrutural e, conseqüentemente administrativa, não têm como intenção criticar ou expor os gestores de cada unidade de ensino, mas propor um diferente olhar sobre a importância da gestão escolar na manutenção estrutural, na organização burocrática e pedagógica nas unidades de ensino então mencionadas. Pois, as condições nas quais as estruturas escolares encontram-se podem acabar influenciando diretamente no bem-estar e desenvolvimento dos alunos. “Escolas sujas e deterioradas podem fazer com que as crianças que as frequentem apresentem maior índice de faltas e aprendizagens em níveis inferiores aos obtidos por alunos de escolas em melhores condições físicas” (RIVLIN, 2003, p. 218).

Figura 9 – Refeitório da Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.



Fonte: Acervo do autor da pesquisa, 2021.

Figura 10 – Pátio da Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.



Fonte: Acervo do autor da pesquisa, 2021.

Figura 11 – Pátio da Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.



Fonte: Acervo do autor da pesquisa, 2021.

Figura 12 – Frente da Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.



Fonte: Acervo do autor da pesquisa, 2021.

O espaço escolar é traçado para que cada compartimento componha o chamado ambiente escolar, com um papel determinado a ser seguido e ocupado. Desta forma, a construção em si da escola interfere diretamente no cotidiano escolar, onde a delimitação territorial da instituição passa a ter fortes significados na vida dos indivíduos que ali experimentam uma vivência coletivamente.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (DAYRELL, 1996, p. 13)

Constitui elemento essencial o reconhecimento da importância da estrutura física da escola, pois, acaba por afetar diretamente não somente o bem-estar dos sujeitos que ali circulam, mas também em suas diferentes organizações durante o cotidiano escolar e suas vivências enquanto estudantes. São espaços que, após a entrega à comunidade de destino e atendimento, acabam tendo diferentes interpretações, onde a arquitetura da instituição acaba representando o aspecto sólido da estrutura, em contraposição a uma definição mais fluida que é dada pelos indivíduos passam a integrar e viver aquele local.

O espaço escolar é a edificação própria construída para ser o local onde se dará a Educação de crianças, adolescentes e jovens, onde ocorrem ações de objetos e ações, ou seja, uma reunião diacrônica de fixos e fluxos. Fixo é o prédio, fluxos são as ações, as pessoas que passam por ali, que interagem, que circulam, que ocupam e desocupam o prédio de tempos em tempos, criando ali uma cultura, signos e significados que passam a fazer parte do lugar. (MAGRO, 2012, p. 35)

Dayrell (1996) afirma que, tanto alunos quanto professores se apropriam dos espaços, dando a eles novos significados e identidades, fugindo dos planos pré-estabelecidos em seus projetos estruturais. Essas práticas fazem parte do cotidiano escolar e da pluralidade social que formam as instituições de ensino. Logo, ao se pensar no ambiente escolar, não podemos esquecer que os alunos carregam junto consigo vivências e identidades já construídas fora dos muros da escola e, através de suas convivências no seio familiar e na sociedade, garantiram características levadas também para dentro da escola. Com essa imensa diversidade que a escola é composta atualmente, faz-se necessário pensar em novas formas e meios de garantir uma educação que privilegie e alcance a todos.

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade [...]. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com as contradições e elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. (DAYRELL, 1996, p. 7)

Barguil (2006) exemplifica que existe uma construção do espaço escolar que não se encontra no sentido físico e estrutural, mas sim no espectro simbólico, afetivo e social, relativo a cada instituição de ensino. Adequações nos diferentes espaços que compõem a escola são efetivadas pelos variados indivíduos que se encontram no ambiente escolar, e mesmo a sala de aula pode ser vivida e ressignificada de distintas maneiras pelos personagens que a ocupam.

Este espaço ganhará vida, ganhará especificidades, singularidades que lhe serão próprias, particularidades únicas, conforme vai sendo ocupado, pelos usuários desse espaço (alunos, professores, diretores, pais, etc.). Esse espaço ocupado dará forma a lugares (ambientes) específicos e diversos, diferindo de acordo com seus usos e destinos. (MAGRO, 2012, p. 34)

Com base nessa pluralidade social, que permeia os ambientes escolares atualmente, Gadotti (2000) explana que, se há algumas décadas a escola se questionava apenas sobre seus métodos, hoje ela se questionava sobre seus fins. Existe uma preocupação em formar um aluno que esteja preparado para viver na sociedade moderna, pois ele se encontra imerso num ambiente com excesso de informações e uma grande pluralidade social.

Até muito recentemente a questão da escola limitava-se a uma escolha entre ser tradicional e ser moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola. Muito menos à questão do seu projeto. A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo. (GADOTTI, 2000, p. 1)

Portando, a análise e problematização da estrutura física do ambiente escolar e do local onde ela está localizada, tem se mostrado um interessante meio para tentar compreender de uma forma mais clara, as relações que ocorrem dentro daquele ambiente. Logo, as discussões aqui apresentadas ajudam na dimensão dos aspectos sociais e econômicos que os alunos da E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo e Prof.^a Oneide de Souza Tavares possuem, e qual a relação que o ambiente da escola conecta no cotidiano desses indivíduos.

As instituições de ensino selecionadas para a pesquisa encontram-se numa região de maior vulnerabilidade socioeconômica do município de Marabá, localizadas na Folha 10 e na Folha 30, no núcleo urbano da Nova Marabá. Segundo o PPP da escola Dr. José Cursino de Azevedo, a unidade de ensino se encontra numa região de renda média baixa no município, onde mais da metade das famílias vivem somente com um salário-mínimo. As escolas enfrentam os desafios do descaso do poder público em relação à infraestrutura, como tem se tornado infelizmente uma realidade do cotidiano de muitas instituições, mas também as dificuldades que os alunos das proximidades que frequentam a escola possuem, sendo em sua grande maioria indivíduos advindos de famílias de baixa renda. Uma realidade de restrição e reprodução das desigualdades sociais também visível através dos resultados obtidos nos sistemas de avaliação do governo, conforme analisamos mais adiante.

Contudo, a escola é formada por características que vão além da sua estrutura física e suas delimitações, sendo que o Projeto Político Pedagógico e as metodologias de ensino empregadas fazem parte de outra importante faceta do ambiente escolar. A análise desse documento faz-se de fundamental importância para compreensão da realidade e cotidiano que compõe as escolas então analisadas, pois, no PPP encontramos as diretrizes que guiam a escola, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

O PPP, uma ferramenta pensada a partir da realidade de cada unidade de ensino, busca delimitar as metodologias burocráticas e pedagógicas, auxiliando diretamente os colaboradores que atuam na escola no desenvolvimento e no exercício da *práxis* nos ambientes escolares. “A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um

rumo para as ações da escola, uma ação intencional que deve ser definida coletivamente” (BETINI, 2005, p. 38).

2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESCOLAR

Barros (2012) afirma que a ampliação da conceituação do que seriam as fontes históricas e suas tipologias, movimento que se deu a partir do século XX, foi uma conquista do historiador. À medida que a historiografia ia se expandindo enquanto área de pesquisa e conhecimento, proporcionava ao pesquisador novas perspectivas ao analisar e produzir conhecimento histórico. Portanto, compreendemos aqui o Projeto Político Pedagógico das escolas Prof.^a Oneide de Souza Tavares e Dr. José Cursino de Azevedo como fonte histórica, produto humano que “contribui para que o historiador aprenda novas maneiras de enxergar a história e formas de expressão que poderá empregar em seu texto historiográfico” (BARROS, 2010, p. 74).

Em meio a inúmeras situações e aspectos específicos que uma escola possui, o PPP constitui elemento significativo para a gestão escolar, tornando-se indispensável para a administração da comunidade escolar. No PPP encontramos as metas pedagógicas e administrativas almejadas pela escola, portanto, tanto a metodologia quanto a identidade da escola se encontram nesse documento.

O projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. (BETINI, 2005, p. 38)

Cada escola possui suas particularidades e características únicas, inseridas em cenários específicos e marcados pelas diversidades que lhe fazem parte (GADOTTI, 2000). Desta forma, a construção do PPP é um processo que envolve o contexto da escola, de acordo com suas realidades e vivências, pois, como não existem duas escolas iguais, não existe um mesmo PPP que sirva para mais de uma instituição. A construção e a execução do PPP estão relacionadas a autonomia e a gestão democrática que cada instituição educacional tem por si mesmo, distante da ideia de escola apenas como instituição do Estado, padronizada e sem autonomia.

Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. (GADOTTI, 2000, p. 2)

Portanto, a escola deve ser vista como uma conquista social, um objeto do Estado que está ali para oferecer serviços à população, mas que também depende do apoio tanto do corpo da gestão pedagógica da escola quanto da comunidade para sua efetivação enquanto papel social. Logo, a construção do PPP requer coletividade, a partir da participação de todos os envolvidos no cotidiano da escola e de seu funcionamento enquanto instituição de ensino, tanto da coordenação quanto dos docentes, pois, tais sujeitos sabem os aspectos e necessidades que formam a determinada escola.

Geraldo Betini (2005) explana sobre a importância de se pensar o contexto macro da escola durante a elaboração do PPP da unidade de ensino, pois, a realidade social, econômica e política da sociedade onde a escola se encontra, acaba por se reproduzir dentro do ambiente escolar. O PPP deve estar atento não somente a necessidades internas ao ambiente escolar, mas também às características que compõem a região onde a escola se localiza.

A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também a afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados. (BETINI, 2005, p. 39)

A busca por esse pensamento macro sobre a relevância da sociedade na formação da escola e em seus processos burocráticos e educacionais encontra-se no PPP da Escola Dr. José Cursino de Azevedo, sendo que, através de leitura do documento, foi constatado a preocupação da gestão em se manter em conexão com a realidade e a necessidade da sociedade envolvente, consoante questões sociais e políticas atuais.

Momento este em que se fez uma análise da educação nacional e local, e discutiram-se os problemas políticos e sociais que tem afligido a sociedade. A partir desse momento buscou-se a caracterizar a sociedade que queremos construir, o papel da escola na formação de sujeitos autônomos, criativos, participativos, éticos e democrático. A partir da concepção da escola, de homem e de sociedade, fizemos o diagnóstico, no qual nos possibilitou delinear a nossa programação para ser executada a curto, médio e longo prazo. A cada dia vivenciamos novos desafios de construções de conhecimentos e sempre há a necessidade de estarmos planejando e replanejando nossas ações, pois as necessidades de dentro da escola não são estáticas, portanto, é inviável dizermos que neste documento estão completadas todas as necessidades reais escolares. A cada dia é o novo surgindo, e por esse motivo ele é flexivo. (PPP, E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo, 2018)

A Escola Dr. José Cursino de Azevedo possui seu PPP reformulado do ano de 2018, atual e de acordo com as novas realidades. No entanto, mesmo sendo de 2018, o documento ainda não se encontra finalizado, tornando-se uma versão disponibilizada pela direção da escola, mas que ainda contará com alterações.

A reformulação do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Cursino de Azevedo, ocorreu de forma democrática e participativa, no qual foi estudada e reelaborada por todos os segmentos que compõem a escola: professores, alunos, pais de alunos, diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, equipe técnica e administrativa. (PPP, E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo, 2018)

Quanto à outra escola selecionada para análise na presente pesquisa de mestrado, a unidade de ensino Prof.^a Oneide de Souza Tavares possui em seu PPP objetivos educacionais e sociais que estão atentos à atual realidade de nossa sociedade e da comunidade que atende. Uma educação que busque discutir os conteúdos obrigatórios das disciplinas, mas, principalmente, ensinar e promover um ensino problematizador, capaz de desenvolver a formação de um cidadão ativo e crítico na sociedade.

Queremos formar cidadão críticos, ativos e criativos, participantes e efetivos, que sejam construtores de sua história, capazes de defender os seus direitos, bem como de reconhecer e cumprir seus deveres, atuando de maneira consciente no exercício pleno de sua cidadania, contribuindo assim, na construção de uma sociedade justa e igualitária. (PPP, E.M.E.F Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2016)

Ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino enquanto fontes históricas, percebemos que ambas as escolas fazem um movimento de repensar a educação e o papel da própria escola na vida do aluno e da comunidade a qual ela atende. Oportunamente, os documentos analisados tinham como similaridade essa missão socioeducacional, que permeiam as discussões sobre educação no país.

À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social.

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos. (BUENO, 2001, p. 05)

Desta forma, segundo Luck (2009), uma boa escola seria aquela que consegue lograr o aprendizado dos alunos, lhes permitir uma abertura de horizontes e perspectivas para suas vidas e principalmente desenvolverem cidadãos competentes para a vida adulta. O PPP da escola Oneide de Souza Tavares discute isso em seu documento, ao ressaltar a importância da educação como ferramenta de libertação e construção de indivíduos e cidadãos ativos em nossa sociedade.

Partindo do pensamento de Paulo Freire é possível ainda acreditar em uma escola democrática e libertadora, uma vez que esta é um espaço para aprendizagem e palco para o exercício da cidadania. Aliada a uma gestão democrática e participativa proporciona ações de críticas e reflexivas que levam a construção de um cidadão atuante para viver em sociedade. (PPP, E.M.E.F Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2016)

Durante a leitura e a análise do PPP de ambas as instituições, podemos notar um sentimento utópico em relação às expectativas das unidades de ensino, que anseiam uma sociedade mais justa igualitária para todos, tendo a escola e a educação como a base para alcançar tais objetivos: “o compromisso social da educação como um todo, se vincula na construção democrática de uma cultura crítica de valores defendidos pelo sistema educacional vigente, capaz de criar novos caminhos para a ética e justiça social” (PPP, E.M.E.F Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2016).

Encontramos concepções a respeito de diferentes personagens que ocupam cotidianamente o ambiente escolar, como aluno e professor, ideias que aparecem em diferentes trechos do documento, mas que em ambos os escritos possuem similaridades.

O papel do professor é fundamental como mediador, facilitador, incentivador e organizador da aprendizagem, procurando valorizar as ideias do aluno fornecendo informações e estimulando sempre as diferenças existentes no contexto da sala de aula. Possibilitando uma aprendizagem significativa de forma criativa e inovadora, para que os educandos tenham prazer de conviver num ambiente escolar. O aluno é como se fosse um solo fértil, onde o professor semeia suas melhores sementes para que se produzam belos frutos. A relação professor/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos; é nessa relação madura que o professor deve ensinar que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. (PPP, E.M.E. F. Dr. José Cursino de Azevedo, 2018)

Convém dimensionar as especificidades que cada escola carrega consigo, em razão de muitos fatores internos ou externos, mas que ao fim, influenciam diretamente no desempenho da unidade de ensino e no seu cotidiano escolar. Mesmo quando há semelhança em alguns aspectos sobre valores e conceitos encontrados juntos ao PPP de cada instituição, elas vivenciam as efetividades ou não de seus anseios de formas diferentes.

Mesmo assim, não podemos falar das escolas públicas do ensino fundamental como se elas fossem semelhantes, só se diferenciando pela clientela que atendem. Ao contrário, cada unidade escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única. (BUENO, 2001, p. 04)

Ambas as unidades de ensino possuem em seu Projeto Político Pedagógico perspectivas sobre a importância da escola como ambiente de aprendizagem e desenvolvimento social, sendo essa concepção compartilhada atualmente não somente pelas escolas analisadas, mas por

diferentes pesquisas que discutem o papel da escola na sociedade. “A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social” (VASCONCELOS, 2007, p. 12).

Desta forma, a escola atua como uma intermediadora entre o aluno e a preparação do mesmo para a sociedade moderna, devendo, sempre que possível, contribuir para a formação de um indivíduo que contribua com a comunidade a sua volta.

Para que essa formação seja real, a escola é importante enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, deve oferecer um ensino de qualidade, não só para transmissão dos conhecimentos científicos socialmente sistematizados, mas também para a socialização de ideias e produções de conhecimentos, sempre levando em conta a sua realidade, incentivando-a, respeitando as diferenças e a diversidade cultural, promovendo atividades desportivas e de lazer, ou seja, formando cidadãos para a vida em sociedade. (PPP, E.M.E.F Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2016)

Logo, a escola como ambiente formador de indivíduos para a sociedade, possui em suas diretrizes tais missões educacionais e de cidadania para com a comunidade a qual ela atende, em vista de que, personagens como a Professora Benedita Gercina Morais da Silva, fundadora da unidade de ensino Prof.^a Oneide de Souza Tavares, são comuns em nossa sociedade. Educadores que “pegam para si” a incumbência de educar e formar crianças, que muitas vezes não são bem atendidas pelo poder público ou mesmo não conseguem ser atendidas. Contudo, não podemos excluir a importância da responsabilidade do poder público como provedor desses serviços em nossa sociedade, seja na forma de estruturas físicas das escolas, na formação profissional, na organização de políticas públicas ou na contratação de profissionais da área que venham atender da melhor forma a população.

[...] quanto ao papel do Estado, em relação a educação e em termos ideais entende-se que é de obrigação do mesmo assegurar uma infraestrutura adequada e recursos financeiros para sua manutenção, garantindo, dessa forma, os direitos dos cidadãos, os quais são conferidos por lei. (PPP, E.M.E.F Dr. José Cursino de Azevedo, 2018)

Como dito anteriormente, o PPP serve como guia para a comunidade escolar, expondo suas concepções e a *práxis* pedagógica usadas dentro da sala de aula. Portanto, ambas as unidades de ensino observadas possuem em sua estrutura do PPP, normas operacionais e pedagógicas para um bom funcionamento da unidade de ensino como um todo, além de diretrizes que buscam reafirmar a relevância de uma educação de qualidade e igualitária para todos, tendo em vista, o resultado da formação humana e sua vivência em sociedade.

2.4 IDEB COMO SISTEMA AVALIADOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E OS RESULTADOS OBTIDOS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DR. JOSÉ CURSINO DE AZEVEDO E ONEIDE DE SOUZA TAVARES

O papel do Estado e de órgãos governamentais educacionais na manutenção das unidades de ensino faz-se tão importante como um bom planejamento educacional para funcionamento de uma escola. Para mensurar a qualidade do ensino brasileiro foi criado um sistema de avaliação nacional e também internacional, que visam medir a qualidade do ensino através de avaliações externas, empregadas em escolas tanto públicas quanto de iniciativa privadas do país.

Independentemente das vantagens e desvantagens de se ter um exame cuja referência seja a geração, o fato é que os que são aplicados no País para aferir a proficiência dos alunos (Saeb, Prova Brasil e Enem) têm como base a série. A única exceção é o Pisa (Programme for International Student Assessment), que é aplicado aos alunos de 15 anos de idade. Neste caso, no entanto, a amostra é representativa apenas para o País como um todo, impedindo que a medida de desempenho seja aplicável às escolas e redes de ensino. (FERNANDES, 2007, p. 7)

Chirinéa e Brandão (2014) apontam que, desde a década de 1990, as políticas educativas que emergiram no país trouxeram consigo a implementação de provas que se tornaram os arautos da qualidade de ensino brasileiro, tendo como consequência direta o estabelecimento de rankings com os melhores e piores resultados das mais diversas instituições educacionais.

O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) tem como missão “[...] avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” (MEC, 2019). Cria-se assim, um quadro que exemplifica as metas pedagógicas estipuladas e se estão sendo atingidas, tornando possível analisar as dificuldades e os desafios que cada ambiente de ensino enfrenta.

Diante desse quadro, a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplo, o SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2014, p. 463)

Buscamos examinar os resultados do IDEB, no âmbito nacional, estadual, municipal e o resultado específico da Escola Dr. José Cursino de Azevedo e Prof.^a Oneide de Souza Tavares, para, desta maneira, tentar compreender a atual situação e contexto, em que as instituições estão inseridas e a realidade socioeconômica dos alunos que a frequentam, sendo esses medidores

impostos pelo Governo Federal, o espelho do desempenho pedagógico da escola nos últimos anos, além de possibilitar perspectivas sobre os diferentes aspectos das unidades de ensino.

Para averiguação desta pesquisa foram escolhidas as cinco últimas médias do Ensino Fundamental e Médio no IDEB, dos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 no âmbito nacional, estadual e municipal e comparados com os resultados específicos da Escola Dr. José Cursino de Azevedo (Tabela 1 e 2). Essa análise permitiu construir um cenário mais completo da recente situação das escolas diante de outras instituições em todo o Brasil.

Tabela 1 – Metas projetadas do Ensino Fundamental no IDEB nos anos para 2013, 2015, 2017 e 2019 no âmbito nacional, estadual e municipal e na Escola Dr. José Cursino de Azevedo e na Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.

Âmbito	Ano			
	2013	2015	2017	2019
• Nacional	4.4	4.7	5.0	5.2
• Estadual	4.0	4.4	4.7	4.9
• Municipal	4.0	4.3	4.6	4.9
• Escola Dr. José Cursino de Azevedo	4.5	4.9	5.1	5.4
• Escola Prof. ^a Oneide de Souza Tavares	3.6	4.0	4.3	4.6

Fonte: Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (2021). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

Tabela 2 – Médias observadas do Ensino Fundamental no IDEB dos anos 2013, 2015, 2017 e 2019 no âmbito nacional, estadual e municipal na Escola Dr. José Cursino de Azevedo e na Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.

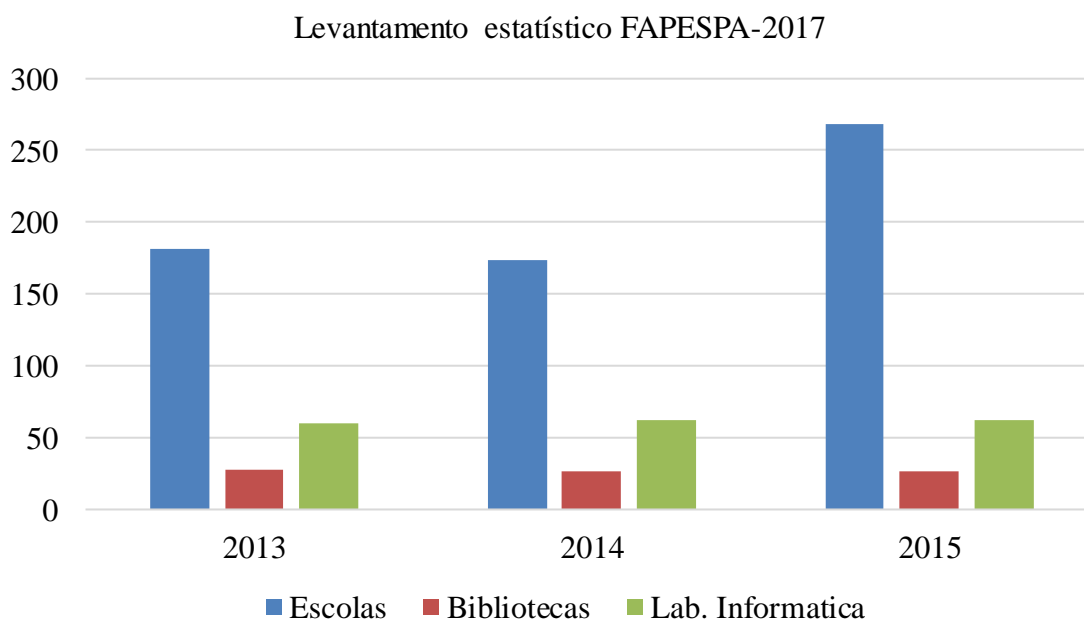
Âmbito	Ano			
	2013	2015	2017	2019
• Nacional	4.2	4.5	4.7	4.9
• Estadual	3.4	3.6	3.6	3.9
• Municipal	3.7	4.0	3.8	4.3
• Escola Dr. José Cursino de Azevedo	3.1	3.8	3.5	3.7
• Escola Prof. ^a Oneide de Souza Tavares	3.9	3.7	4.2	4.2

Fonte: Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (2021). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

Analisando os resultados obtidos pelos parâmetros do IDEB, constatamos dificuldades enfrentadas pela Escola Dr. José Cursino de Azevedo, apontando índices abaixo de médias gerais, sejam elas nacionais, estaduais ou mesmo municipais. Nota-se esse resultante, por exemplo, nas médias do IDEB de 2017, onde as notas foram: nacional (4.7), estadual (3,3), municipal (3.8) e a nota da escola (3.5).

Desta forma, vendo que a escola ficou abaixo de três outros índices, ficando acima somente do estadual no ano de 2015, depreende-se que dificuldades e desafios são enfrentados pela escola diariamente, sendo tais números constituem termômetro de qualidade de ensino para os órgãos governamentais. Parte dessas limitações vivenciadas pela unidade de ensino mencionada, podem ser explicitadas através da uma precária infraestrutura que as escolas da rede pública marabaense possuem atualmente (Figura 13), que são expressos através do mais recente levantamento feito no ano de 2017 pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudo e Pesquisas (FAPESPA), sobre algumas estatísticas do município de Marabá.

Figura 13 – Número de Escolas, bibliotecas e Laboratórios de informática em Marabá-PA.



Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), Belém, 2016.

Como podemos ver no gráfico, existe atualmente uma defasagem da infraestrutura educacional municipal, estrutura essa necessária para a implementação de um ensino que melhore os resultados nos índices educacionais presentes, mas também que possibilite uma formação mais ampla e completa, que agregue na formação dos sujeitos sociais atendidos. Em

vista disso, a análise dos resultados obtidos pelo IDEB são uma síntese de elementos interligados, sendo fatores internos e externos à unidade de ensino, devendo ser vistos pela gestão escolar como a reprodução de um panorama amplo da instituição, que envolve não somente o desempenho dos alunos (MAGRO, 2012). Mas, envolve também aspectos socioeconômicos e estruturais, interligados a esses dados obtidos, promovendo estruturação de um plano de ensino adequado às realidades ali vividas.

A unidade de ensino Prof.^a Oneide de Souza Tavares passa por diferente cenário, sendo que as médias obtidas pela instituição, de maneira geral são melhores do que a escola anterior, e tem sido superior às obtidas nas médias estaduais e municipais, alcançando desempenho inferior apenas em relação ao âmbito nacional. Ainda, a presente escola superou as metas próprias projetadas para o IDEB no ano de (2015), aspecto que a põe num lugar de prestígio em relação às demais unidades de ensino do município e estado, visto que, as notas obtidas pelo sistema de educação estadual e municipal, normalmente se encontram abaixo dos dados obtidos na esfera do país.

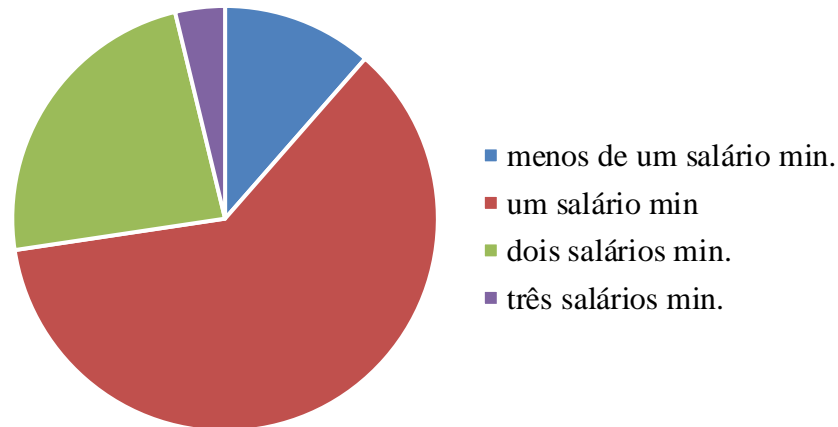
Os resultados positivos obtidos pela escola Prof.^a Oneide, podem estar relacionadas à atuação da administração, da coordenação pedagógica e seu corpo docente, tendo em vista que, ambas unidades de ensino se encontram sob a administração do município de Marabá-PA, tendo seu material didático unificado e recebendo repasses de renda semelhantes. Contudo, não podemos deixar de frisar que as duas unidades de ensino se encontram em regiões de vulnerabilidade social da cidade, geralmente atendendo um grupo de alunos com menor poder aquisitivo.

O PPP ressalta: “como a nossa clientela é composta basicamente por filhos de trabalhadores, oriundos das classes média baixa e baixa, cujas necessidades apresentadas no dia-a-dia fazem com que muitos destes abandonem a escola para garantir a sobrevivência.” (PPP, E.M.E.F Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2016). Depreende-se existir dificuldades semelhantes não somente na estrutura, mas no grupo social a qual auxilia, tendo em suas diretrizes pedagógicas, coordenação e corpo docente seus maiores diferenciais.

Ao ver os índices alcançados pela escola, não podemos perceber apenas os desafios pedagógicos que a escola passa, pois, os índices mostram demais nuances que formam o cenário onde a Escola Dr. José Cursino de Azevedo se encontra. Localizada numa zona de baixa renda, os alunos que frequentam a instituição não possuem o melhor apoio familiar ou financeiro para a plenitude do processo educacional em articulação escola-família. Esse quadro

socioeconômico (Figura 14) influencia diretamente no desempenho dos alunos e da instituição, pois a escola está diretamente ligada à sociedade a qual atende.

Figura 14 – Renda da população no núcleo Nova Marabá, Marabá-PA.



Fonte: Dados de pesquisa de campo (SILVA, 2020).

Logo, os resultados obtidos nos índices refletem aspectos que ajudam a perceber características para além das escolas, como o bairro e a cidade onde as instituições de ensino se encontram. A população que habita a região, em grande parte originária do *boom* migratório que ocorreu na década de 1980, constitui o núcleo urbano onde se encontra a escola, dada a necessidade de instrução regular, garantida na forma da lei.

Os alunos atendidos pelas escolas são sujeitos com poucas oportunidades do ponto de vista econômico, dado o contexto de dificuldades. Os resultados explicitados no IDEB, em suas diferentes esferas, acabam por acenar os desafios da educação pública e do atendimento existente em áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Os indicadores de desempenho devem ser analisados, pois neles estão apoiados os pontos fortes e os pontos fracos de uma escola. Por meio de seus resultados, o gestor tem condições de levar sua equipe a refletir sobre as práticas pedagógicas dentro da escola, avaliar o Projeto Pedagógico da escola e empenhar-se para solucionar os problemas que a escola enfrenta. (MAGRO, 2012, p. 74)

A partir das discussões elaboradas durante o presente capítulo, tentamos compreender aspectos da cidade de Marabá e das concepções de educação e escola nas instituições educacionais selecionadas para a pesquisa. No capítulo seguinte buscamos promover debates sobre a branquitude nos livros didáticos utilizados pelas escolas acima observadas, e como a

normatização do indivíduo branco e suas mais diversas representações no livro didático, podem influenciar diretamente na perspectiva dos alunos sobre si mesmos e a sociedade a sua volta.

3 A BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Ana Celia da Silva (2007) expõe aspectos de seu cotidiano profissional, ressaltando situações que eram tratadas com naturalidade, mas que carregavam um forte aspecto de uma estrutura de relação de poder baseado na racialidade.

Essas atitudes revelavam dificuldade em manter relações não hierárquicas, tendências a identificar o “outro” como ocupando espaços que não lhes são próprios, a tratá-lo como objeto de brincadeiras e elogiar a inteligência desse “outro” quando toma conhecimento da sua produção acadêmica. (SILVA, 2007, p. 87)

Ocorrências como essa acima descrita fazem parte do dia-a-dia de incontáveis pessoas em nosso país, não apenas no ambiente profissional, mas também nos demais âmbitos da vida social no Brasil. Tais episódios podem ser analisados a partir da perspectiva da branquitude e suas influências enraizadas no contexto histórico-social brasileiro, onde o indivíduo é “julgado” ou “tratado” a partir do grupo étnico-racial pelo qual a sociedade abrangente o “lê” como pertencente, e não necessariamente por suas características próprias. Compete destacar que o “racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade” (MOSCOVICI, 1978, p. 64).

Logo, analisar o cenário que compõe a branquitude envolve tentar compreender a conjuntura formadora da sociedade brasileira e seus desdobramentos no decorrer de sua história enquanto nação. Priscila Silva (2007) destaca que os estudos críticos da branquitude “nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu” (SILVA, 2007, p. 21). Desta forma, uma identificação social e racial branca, vem sendo desenvolvida no Brasil, desde o período colonial, sendo fator responsável pelas estruturas econômicas e sociais – escravidão e racismo –, tão marcantes em nosso país naquele período, e que ainda hoje, travestidas de diferentes estratégias, buscam ressaltar e legitimar o distinto lugar dos brancos, e o lugar de todos que se encontram delimitados enquanto “outros” nas relações humanas.

Baseado nesse local de superioridade no qual os brancos se colocaram, houve uma naturalização na sociedade desse determinado grupo sociorracial, sendo que os indivíduos de pele branca e suas feições foram indicados como parâmetro de normalidade e universalidade para análise de diferentes etnias e povos, como se o fenótipo branco e suas diferentes representações, tomassem posse desse lugar de representação da humanidade, sendo ele precursor do que comumente se entende como cultura, desenvolvimento, sociedade, dentre

outros. Ainda, a manutenção desse arquétipo constitui uma forma de continuidade e salvaguarda dessa zona de segurança na qual eles se encontram.

Muitos pesquisadores identificaram o branco como representante da humanidade e da cidadania entre outros. Esse grupo, para manter a hegemonia política e econômica, construiu ideologias e representações sociais etnocêntricas e hierárquicas, utilizando os aparelhos ideológicos de Estado para reproduzi-las. (SILVA, 2007, p. 94)

Ana Silva (2007) ainda elucida como esses aparelhos ideológicos utilizados por grupos sociais no poder e pelo Estado, para manutenção da branquitude em nossa sociedade, passam a fazer uso de diferentes métodos para dar continuidade a essa idealização. Deste modo, com apoio do Estado – consciente ou não –, a identidade racial branca reproduz-se através de diferentes narrativas e formas nos currículos e materiais didáticos, disponibilizados pelos órgãos educacionais responsáveis.

Assim sendo, atualmente, reconhecemos o impacto que a educação e em especial o Ensino de História, tem na formação de alunos, mas também na construção da percepção histórica e social de um país. Portanto, o uso de narrativas textuais ou imagéticas e suas representações, de diferentes formas, podem ser usadas como ferramentas na manutenção da branquitude e conseqüentemente do racismo estrutural no Brasil. Nesse sentido, o presente capítulo procura, com base na análise do livro didático de História do 9º ano da Coleção Araribá, utilizado na rede municipal de ensino de Marabá, compreender e criticar as formas pelas quais a branquitude é hegemônica e se reatualiza como sujeito universal, cultural e simbólico.

3.1 A BRANQUITUDE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Dominique dos Santos (2011) indica que a terminologia representação tem sido usada em larga escala nos trabalhos historiográficos brasileiros atualmente (SANTOS, 2011, p. 27), em perspectiva que permite articular branquitude como categoria de análise e o processo de legitimação de uma relação de poder baseada na raça.

Na visão de Santos, a representação social da identidade racial branca carrega consigo aspectos de predomínio, que todo participante do grupo branco, que se autorreconhece ou não como tal, traz consigo em nossa comunidade. “O pressuposto do qual partem os autores que trabalham com as representações sociais é de que os fenômenos humanos poder ser conhecidos e explicados a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem ignorar o indivíduo” (SANTOS, 2011, p. 32).

Desta maneira, cada sujeito que se identifica enquanto branco em nosso país, encontra-se em privilégio quando comparamos racialmente aos demais indivíduos de outros grupos raciais, gozando de um benefício referente ao grupo ao qual ele se identifica. Graças às diferentes narrativas que buscam representar a superioridade branca em relação aos demais, as “representações do mundo social seriam determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (SANTOS, 2011, p. 34).

Consequentemente, devemos ficar atentos a diferentes narrativas e representações na qual a branquidade se apoia, pois são a partir de tais meios, que se formam e solidificam aspectos políticos, sociais e econômicos, aparatos sobre os quais as narrativas sociais são constituídas. Rüsen (2001) discute que o modo de pensar história, nas suas diferentes formas e versões, está subordinado a uma prática mental, em que o indivíduo interpreta a si mesmo e o seu mundo.

Logo, as discussões acima apresentadas almejam trabalhar os diferentes tipos de narrativas e representações, com foco no ensino de história, em especial da forma como são retratadas as imagens nos livros didáticos de História. Ademais, neste trabalho a narrativa está sendo tomada na perspectiva das diferentes formas de representação que podem ser apresentadas nos livros didáticos de História, e seus impactos na escola e consequentemente na sociedade. Husbands (2003) chama atenção sobre as narrativas históricas escolares, pois, segundo o autor, seria a narrativa histórica a forma com a qual professores e alunos dão sentido ao passado e sobre suas diferentes versões.

As unidades de ensino escolhidas para a construção da presente pesquisa fazem uso de livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), órgão que surgiu no ano de 1985, após intensas disputas políticas e sociais em favor de uma reestruturação educacional na nação. Tal programa ficou responsável por organizar diretrizes e normas para os livros didáticos, além de avaliar as edições enviadas pelas editoras para publicação e circulação nas redes de ensino do país.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL-MEC, 2019).

Os livros didáticos de História distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) estão consoantes às diretrizes elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão federal responsável pelas normas pedagógicas que as editoras devem seguir. Contudo, tais materiais didáticos nem sempre se encontram com as discussões necessárias ao saber histórico, cabendo assim, ao professor encontrar estratégias e metodologias para que consigam contemplar discussões historiográficas necessárias.

No entendimento de Schmidt (2005), o ensino de história muitas vezes se encontra em frente a indagações dos alunos, que buscam legitimar sua utilidade ou existência na grade curricular. Como afirma a autora “[...] para que serve ensinar a história?”, “[...] por que trabalhar história na escola?” e “[...] que significado tem a história para alunos e professores?” (SCHMIDT, 2005, p. 299).

Partindo da importância do ensino de História, e o impacto que ele pode ter na formação de alunos e cidadãos na sociedade, discutimos a relevância do mesmo, e a necessidade do uso e problematização de imagens nos livros didáticos de história, com foco em registros imagéticos que reproduzam aspectos da branquitude.

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p. 141).

Portanto, os recursos imagéticos encontrados nos materiais didáticos de História, utilizados de forma a acrescentar dinâmicas pedagógicas ao ensino de História, demandam, no entanto, cautela, pois, aspectos que reproduzam a branquitude e outros estereótipos, podem ser encontrados facilmente entre as gravuras que se encontram nas obras. Dada a atenção necessária ao uso de imagens no ensino de História, fugindo do processo de legitimação de diferentes estereótipos e relações de poder baseados nas relações raciais, o uso desse recurso consiste em possibilidade de aproximação do conteúdo a ser exposto durante as aulas.

Deste modo, o uso de imagens no ensino de História é uma necessidade constante do professor, que fala de um tempo e também de um espaço, que não é o do aluno. E estas podem desempenhar um papel tão importante como o documento escrito quando analisadas de forma a fornecerem e sistematizarem conhecimentos, já que, através delas, é possível transmitir um número quase ilimitado de informações sobre costumes, crenças, cerimônias, pessoas, técnica, arte, etc. (DIAS, 2012, p. 35).

Amorim e Silva (2016) dissertam que o uso de imagens no ensino de História não é algo novo em nossa sociedade, mas toma forma como um recurso pedagógico valioso, pois, promove

ao aluno maior imersão sobre o tema a ser estudado em sala de aula, trabalhando criticidade e interpretação. Contudo, tais resultados são alcançados quando o docente de história faz as devidas problematizações e indagação a seus alunos, logo, tais análises são resultantes de intensos processos historiográficos e pedagógicos recentes.

Com as novas reflexões acerca da historiografia e da representação iconográfica, propostas da renovação de um ensino tradicional e pouco produtivo vêm surgindo para dar lugar a um ensino que requer novos olhares e mudanças significativas quanto à análise e interpretação das imagens nesta disciplina isso ocorreu em virtude dos movimentos que ocorreram na Europa na metade do século XX e no Brasil. (AMORIM; SILVA, 2016, p. 167)

Dias (2012) afirma que, durante muito tempo, a imagem foi menosprezada no ensino de História, muitas vezes em razão da falta de preparo que alguns docentes encontram em trabalhar e problematizar tais documentos. Os recursos imagéticos trazem consigo marcas e impressões de quando foram produzidos, permitindo analisar aspectos do período a ser estudado na disciplina de História no ambiente escolar.

A partir das balizas acima debatidas, procuramos compreender a branquitude e suas nuances em nossa sociedade. A branquitude encontrou meio de se fazer intensa e presente, tendo métodos e estratégias de disseminação, como o próprio uso dos recursos iconográficos encontrados nos livros didáticos de História, para reafirmar de forma implícita sua posição de poder e privilégios, deixando a margem da sociedade, ou invisibilizados, os mais diversos grupos sociais e raciais.

Com base no entendimento de que as imagens analisadas são uma construção, um retrato de um ponto de vista específico de um indivíduo ou grupo social, portanto, podem ser importante legitimador de diferentes narrativas históricas. Desta forma, a problematização de imagens nos materiais didáticos de História, que afirmem direta ou indiretamente a concepção de superioridade branca criada em nossa sociedade, constituem foco de nossa análise.

As unidades de ensino em Marabá possuem uma unificação dos livros didáticos utilizados nas escolas da rede pública do município, o que faz com que ambas as escolas selecionadas utilizem a obra didática, conhecida como Projeto Araribá, da Editora Moderna, obra que se encontra em concordância com as diretrizes do PNLD de 2017. Nas presentes instituições de ensino, semelhante a muitas outras espalhadas pelo país, o livro didático torna-se a principal ferramenta pedagógica utilizada dentro da sala de aula. Portanto, se faz necessário uma análise dessas coletâneas, que busquem traços e representações da branquitude de uma perspectiva crítica, e seus produtos na sociedade representadas a partir de imagens que constam nos livros didáticos.

Ana Silva (2007) elucida como os aparelhos ideológicos, utilizados por grupos sociais no poder e pelo Estado, são utilizados para manutenção da branquitude em nossa sociedade, fazendo uso de diferentes métodos para dar continuidade a essa idealização. Deste modo, com apoio do Estado – consciente ou não –, a branquitude pode ser encontrada sendo reproduzida em diferentes narrativas e formas nos currículos e materiais didáticos, disponibilizados pelos órgãos educacionais responsáveis, como afirma Lourenço Cardoso (2014). “Acrescenta-se a isso o fato de que possui o monopólio da narrativa e difusão de sua História, isto resulta, na construção social da ‘miopia’, ou estreiteza da visão, também por parte dos não-brancos.” (CARDOSO, 2014, p. 153).

Assim sendo, reconhecendo o impacto que a educação e, em especial o ensino de História tem na formação de alunos, mas também na construção da percepção histórica e social de um país, o uso de narrativas textuais ou imagéticas em suas representações, podem constituir ferramentas na manutenção da branquitude e, conseqüentemente, do racismo estrutural no Brasil.

Em vista disso, a representação social da branquitude carrega consigo na sociedade os aspectos de predomínio, que todo participante do grupo que, consciente ou inconscientemente se reconhece enquanto branco traz consigo na comunidade. “O pressuposto do qual partem os autores que trabalham com as representações sociais é de que os fenômenos humanos podem ser conhecidos e explicados a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem ignorar o indivíduo” (SANTOS, 2011, p. 32). Nesse sentido, cada sujeito que se identifica ou é identificado por outrem enquanto branco, encontra-se privilegiado na relação com os demais indivíduos de etnias diferentes, gozando de benefícios resultantes de sua normatividade. Concordamos com Santos, que as “representações do mundo social seriam determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (SANTOS, 2011, p. 34).

Contudo, Lourenço Cardoso ressalta (2014) que os indivíduos brancos não se identificam enquanto grupo sociorracial. “Assim como argumentei, a branquitude não necessitou ser reivindicada e positivada, branco, de maneira geral, não se identifica como tal, mesmo porque não lhe é exigido” (CARDOSO, 2014, p. 95). A naturalização do branco na sociedade, e também o seu lugar de “analisador”, pois o branco não se encontra na zona de análise ou debate, conforma o chamado círculo da branquitude.

Partindo então do branco enquanto indivíduo hegemônico da civilização humana, faz-se necessário analisá-lo e não somente compreender determinado grupo étnico dominante, mas jogar uma luz sobre a estrutura sociorracial definida em nossa sociedade e a lacuna onde os

“outros” foram delimitados. “O branco é “Ele” e o problema efetivamente é “não ser-Ele”. Portanto, investigar o branco não é um tema, uma questão e ponto.” (CARDOSO, 2014, p. 116). A própria branquitude e o lugar social do branco suscita crítica ao branco como tema de pesquisa, indicado na ideia que o branco não é a questão a ser analisada ou um ponto a ser estudado.

Não falar a respeito do branco é um silenciamento. É uma invisibilização do questionamento a respeito da branquitude. Diante disso, o grau máximo é atingido quando a “ausência” do branco-tema é tratada como se fosse um dado natural. [...] Diante desse cenário, as pesquisas sobre a branquitude exercem a tarefa de quebrar o silêncio, visibilizar o branco, apontar onde ele se encontra. Efetivamente, podemos encontrá-lo como o “sujeito oculto,” como teórico branco. Como o ilustre cientista “incolor”; “neutro”. (CARDOSO, 2014, p. 118)

O branco toma para si o ato de classificar e julgar os demais grupos, ditos como “não-brancos”, mas junto a classificação dos outros, o branco traz o silêncio para si mesmo, tendo como princípio que o branco é a figura central da história e cultura ocidental, o sujeito universal. Cardoso (2014), ao realizar uma série de entrevistas com estudiosos brancos das relações étnico-raciais, perguntou: “Existe uma lacuna de estudos sobre o branco no Brasil?”. Uma das entrevistadas pontuou: “Com certeza existe porque os brancos não se estudam, não veem necessidade por não se enxergarem como brancos, só enxergam o próprio umbigo, no mais, classificam as outras pessoas. Nem todas as pessoas fazem este exercício de se pensar [...]” (CARDOSO, 2014).

Diante disso, Cardoso observou que a “a própria teoria racial é um instrumento de valorização dos brancos. Isto não significa pensar sua identidade racial, e sim, falar a respeito da cultura ocidental” (CARDOSO, 2014, p. 152). Nesse caminho interpretativo, os horrores cometidos pelos europeus em suas colônias, por exemplo, poderiam ser amenizados e nunca foram nomeados como atrocidades dos brancos, ditos civilizados.

Devemos estar atentos e identificar a maneira como em diferentes lugares e períodos, determinada realidade social é pensada, construída, dada a ler. Desta forma, as representações da branquitude se expressam de diferentes modos, de acordo com o momento no qual ela é reproduzida. Porém, sem perder seus aspectos excepcionais, “podemos interpretar o significado de ser branco como: colonizador, proprietário, moderno. Enquanto o negro possui os seguintes significados: colonizado, escravizado, resquício do passado” (CARDOSO, 2014, p. 89).

A branquitude se encarrega de construir diferentes narrativas históricas, colocando em posição de destaque a branquitude e seu lugar de poder. Assim, não podemos deixar de destacar a forma como a branquitude se apodera de diferentes narrativas, que buscam sempre reafirmar

sua posição, “aos modos como um texto, pensamento ou imagem se transforma e é dada a ler em outros momentos distintas do que das que foram produzidas” (SANTOS, 2011, p. 35).

“No sentido de subalternizar o Outro, a História é um espaço de poder fundamental” (CARDOSO, 2014, p.159). Essa mesma história tem posto em cena a manutenção de privilégios:

[...] coloca que o branco não é ensinado a questionar os seus privilégios raciais, isto não lhe é óbvio. Nesse “ponto” a Educação deixa de exercer um papel importante. Para ela, o espaço escolar também se coloca como um lugar para glorificação do branco, ocultamento de possíveis “falhas”, sacramentando-o como pessoa e grupo referencial. Enfim, a escola acaba por ensinar o branco não se enxergar. (CARDOSO, 2014, p. 146)

Partindo da importância do Ensino de História e o impacto que ele pode ter na formação de alunos e cidadãos na sociedade, discutimos a relevância dele, e a necessidade do uso e problematização de imagens nos livros didáticos de história, com foco em registros imagéticos que reproduzam aspectos da branquitude. “As obras de arte, as ilustrações, os livros, as publicações didáticas, os livros destacam o branco. A imagem apresentada pela mídia, quando se remete ao passado glorioso, é sobre o branco” (CARDOSO, 2014, p. 153).

As representações imagéticas encontradas nos livros didáticos de História podem ser ferramenta que auxilia na legitimação da ideia de branquitude em nossa sociedade, que trazem diversos traços de domínio e controle baseado na racialidade. Entretanto, quando o repertório imagético possibilita diferentes performances e protagonismos dos distintos grupos sociais e raciais, são possíveis outras dinâmicas pedagógicas ao ensino de História, evitando reproduções da branquitude e outros estereótipos. A utilização de imagens no ensino de história, permite, nesse sentido, questionar diferentes estereótipos e relações de poder consolidadas no sujeito universal.

A educação brasileira tem sido apontada por diferentes pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial pelo Movimento Negro, “como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Essa situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação, as quais começam a ser implementadas de forma mais sistemática a partir dos anos 2000 (GOMES, 2011, p. 1). Assim, refletir sobre a educação e os caminhos tecidos pelo Ensino de História mais recentemente, evidencia também os tensionamentos sobre a branquitude e suas manutenções ou reatualizações.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL

As relações que se dão para a concretização de uma aula de História dinâmica, plural, interpretativa e questionadora, são formadas por uma série de elementos que, ao serem analisados separadamente, expõem uma realidade complexa acerca das nuances que compõem a disciplina de História. Elementos como a formação de professores, a construção do currículo de História, a produção de livros didáticos, a influência de movimentos historiográficos internacionais e nacionais, que contribuem com o conhecimento historiográfico moderno e as diferentes formas que podemos trabalhar os eventos históricos em sala de aula, são uns dos vários aspectos que instituem o conhecimento de História a ser trabalhado no Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras.

O ensino de História tem, entre seus delineamentos, a construção e o desenvolvimento de uma consciência histórica em seus alunos, propiciando a elaboração de um indivíduo com raciocínio crítico a respeito da sociedade no qual ele está inserido. Ronaldo Cardoso Alves (2013) argumenta que nos últimos 40 anos, no campo de ensino da História, tem ocorrido um processo de procura a partir de uma maior consistência empírica e epistemológica, metodologias necessárias para se construir um ensino de História que proporcione o desenvolvimento de consciência histórica no aluno, que o auxiliem na sua vida cotidiana.

Consequentemente, o desenvolvimento da consciência histórica, correlaciona-se às metodologias empregadas dentro das salas de aula, pelos professores de História, logo, o ato de ensinar história, conecta-se de forma intrínseca à compreensão sobre o tempo e a sociedade, noções desenvolvidas pelos alunos durante sua vida escolar. “Neste contexto ensinar História é desenvolver a literacia histórica, que pode ser compreendida resumidamente como uma forma histórica de ‘ler’ o mundo, um raciocínio potencialmente histórico” (ALVES, 2013, p. 183). A inserção e problematização de fontes históricas como parte da metodologia do educador de História, vem como uma ferramenta que, junto ao livro didático proporciona discussão e aprendizado sobre o conteúdo (ou objeto de conhecimento) em questão.

Vera Candau e Kelly Russo (2010) dissertam que o uso de perspectivas interculturais pode se tornar uma forma para trabalhar a decolonialidade, suscitando a formação de uma sociedade com mais respeito à pluralidade cultural e suas variadas distinções. Logo, a inserção e problematização de aspectos que envolvam o pensamento decolonial, ajudam na formação de alunos perceptivos as estruturas de controle socioculturais homogeneizadoras, que são fortemente fundamentadas na herança colonial vivida e na colonialidade moderna que ainda existe no Brasil.

[...] a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas [...] uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia. (LOPEZ, 2007, p. 21-22)

Segundo Katia Maria Abud (2010), o debate acerca da produção do conhecimento nas escolas, e os conteúdos reproduzidos dentro da sala de aula, são alvo de debate desde de meados da década de 1970, onde, para que haja um conteúdo final a ser passado para os alunos, existe uma série de etapas, como a construção do saber acadêmico, as diretrizes dos órgãos oficiais, a formação dos professores, entre outros fatores, que dão resultado a formação do conhecimento histórico presente nos currículos escolares. Logo, a problematização e discussão sobre tais características se mostram necessárias para uma maior compreensão a respeito do ensino de História.

Tendo em vista a diversidade que constitui a formação do saber escolar, Marlene Caineli (2008) argumenta que a “pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica” (CAINELI, 2008, p.135). Desse modo, o pensamento decolonial e a diversidade cultural no ensino de História se fazem necessários junto a formação dos docentes, em vista da complexidade e importância do tema atualmente, pois, uma parte expressiva da historiografia brasileira e do currículo nacional de História, ainda se encontram carregados com aspectos que podem ser compreendidos enquanto coloniais.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 167)

Como tem sido discutido, o ensino de História articulado à interculturalidade, constitui percurso que ultrapassa a exposição da disciplina, pois, o professor de História deve estar sempre atento a formação do pensamento histórico dos seus alunos e como eles percebem o tempo, seus eventos e a estrutura social no qual se encontram. “Destacamos nesta perspectiva

e proposta de uma educação intercultural crítica e de-colonial por considerá-la de especial significado para os debates em curso no continente” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167). Em vista disso, tais práticas necessitam de uma sensibilidade do professor no cotidiano escolar, somado ao conhecimento adquirido durante o tempo da graduação e da formação continuada.

Busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT, 2005, p. 300)

Contudo, o currículo nacional de História e materiais didáticos disponibilizados pelo Governo Federal nem sempre se encontram com as discussões necessárias ao saber histórico e as discussões que possam envolver o pensamento decolonial, cabendo assim, ao professor encontrar caminhos e metodologias que consigam contemplar discussões historiográficas necessárias. O ensino de história muitas vezes se depara com indagações, que buscam legitimar sua utilidade ou existência na grade curricular, como afirma Schmidt (2005): “[...] para que serve ensinar a história?”, “[...] por que trabalhar história na escola?” e “[...] que significado tem a história para alunos e professores?” (SCHMIDT, 2005, p. 299).

Ainda, devemos atentar sobre as dificuldades existentes nos debates historiográficos que ocorrem nas redes de ensino, principalmente a respeito da distância existente entre o conhecimento histórico e movimentos que debatem o pensamento decolonial existentes na academia, e o conhecimento histórico trabalhado dentro das salas de aula.

Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação com os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. Nem ouro, por isso há necessidade de se ter clareza sobre o que tudo que brilha está em jogo para ir além dos rótulos. (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 9)

Cainelli (2008) ainda discute as dificuldades existentes nas redes de ensino, principalmente a respeito da distância existente entre o conhecimento histórico da academia e o conhecimento histórico trabalhado na escola, em razão do pouco apoio que os profissionais de História possuem, levando a criar essa barreira de distanciamento entre uma mesma área do conhecimento “um distanciamento entre a história científica e a história escolar, pois, para a

maior parte dos nossos alunos, a história científica é para a pesquisa e aquela a ser ensinada é a do livro didático” (CAINELLI, 2008, p. 137).

Em vista das discussões apresentadas sobre alguns aspectos que compreendem o ensino de História junto ao debate decolonial, podemos então construir um novo olhar sobre tais particularidades que formam a estrutura pedagógica brasileira e como o caminho para o conhecimento histórico chega à sala de aula, ou seja, como este transpassa fatores políticos, econômicos e sociais que ainda se encontram permeados da ótica da colonialidade moderna, antes de finalmente chegar como um “produto” nas redes de ensino.

3.3 A BRANQUITUDE NO LIVRO DIDÁTICO ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA DO 9º ANO

As unidades de ensino escolhidas para a construção da pesquisa que deu origem ao presente trabalho, fazem uso dos livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme já apontado. Circe Bittencourt (2008) discute que a natureza do livro didático por si só chama atenção para a análise e problematização do mesmo como objeto de pesquisa, pois, a obra tem tomado no Brasil características não somente pedagógico-educacionais, mas também forte apelo como produto comercial e de disputa de conhecimento: “finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo de portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2008, p. 3).

Desta forma, pode ser usado propositalmente ou não, como uma ferramenta de legitimação das mais diversas relações de poder que se baseiam na colonialidade – racismo estrutural, branquitude, machismo, invisibilidade de grupos étnicos marginalizados, dentre outros. Portanto, direcionar o olhar sobre o livro didático permite compreender a construção comercial desse produto, sua importância nas disputas de informação, como os conteúdos são construídos, as equipes que elaboram o material, os grupos educacionais e/ou políticos envolvidos, e outros tantos fatores que trazemos aqui nas linhas que seguem.

Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem (SILVA, 1996, p. 11).

Os órgãos governamentais responsáveis pela educação no país encontram no livro didático um aliado no “controle” dos temas (conteúdos ou objetos do conhecimento) ensinados em cada uma das áreas (comumente conhecidas como disciplinas na Educação Básica). A

seleção do que compõe o livro didático tem relação, atualmente, com o currículo estipulado (a BNCC), além de regras e critérios estabelecidos no PNLD, sendo que, a partir de edital chamam publicamente as editoras que produzem os livros didáticos, dentro de parâmetros também estabelecidos por leis, diretrizes e normativas da educação.

“Os manuais didáticos sempre foram temas de debates dos parlamentares que decidiam sobre a criação e organização do sistema educacional do novo Estado que se formava [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 18). Concordamos ser visível a relevância do livro didático dentro dos ambientes educacionais, também um meio de controlar quais conhecimentos e informações são construídos nas escolas do país, mas também prezando pela qualidade da obra como um todo. Apesar dos cuidados e de toda a equipe envolvida na elaboração de um material didático, tais obras não se encontram livres de narrativas e representações que veiculem, sustentem ou reforcem com o pensamento colonial.

Os materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) passam por um minucioso processo de seleção e averiguação de seus conteúdos pelo PNLD, que tem como compromisso a elaboração de normas e diretrizes para a produção desses livros pelas editoras. O material didático analisado aqui nessa pesquisa observa em que medida as representações da branquitude contribuem para a perpetuação de um estereótipo de identidade racial branca hegemônica, eurocêntrica e universal.

Compreendemos que os materiais didáticos devem ser livres de preconceitos e estereótipos, proporcionando interconexões que evidenciem a pluralidade racial e cultura do país. “Em diferentes países, a interculturalidade foi assumida por políticas públicas distintas, particularmente no âmbito educacional, mas, em geral, essa incorporação se deu na lógica da integração ao modelo social e econômico hegemônico” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167)

O livro didático constitui ferramenta para o professor, mas também compõe conexão com o currículo e as normas educacionais elaboradas pelos órgãos educacionais. “Muito além de uma referência, o livro didático oferece uma estrutura curricular alinhada a diretrizes educacionais teórico-políticas e de avaliação educacional.” (AMIÉL, 2014, p. 194). Segundo Miranda et al. (2004), a educação possui um papel central na formação cultural e identitária de um país, logo a necessidade de manter certos cuidados sobre a produção e a distribuição do livro didático. Além disso, o livro didático de História, especificamente, tem destaque nessas disputas que envolvem conteúdo (objeto de conhecimento), pois o ensino de História como apresentamos anteriormente, está diretamente ligado à constituição de memórias, narrativas de acontecimentos e formação social, política, cultural e educacional de um país.

Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados. (MIRANDA et al. 2004, p. 125)

Portanto, como indispensável ferramenta pedagógica, o livro didático deve ter em sua construção orientações que fujam de conceitos e narrativas legitimadoras de preconceitos existentes em nossa sociedade. Partindo dessa premissa, o livro didático, como um importante produto cultural brasileiro, para muitos brasileiros é a única forma escrita e impressa que expõe uma variedade de temas e narrativas, sensíveis às necessidades de uma educação mais inclusiva e, por consequência, mais humana.

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. (MIRANDA et al. 2004, p. 127)

Telvira da Conceição (2015) ressalta que, além das questões de controle e apropriação do conteúdo do livro didático por diversos personagens não pertencentes ao ambiente escolar ou muitas vezes não ligados diretamente a área da educação, o livro didático encontra-se agora nas mãos do capital privado, tendo se tornado um grande produto do portfólio da indústria cultural brasileira. Com base nisso, as editoras buscam estar de acordo com as diretrizes impostas pelos órgãos governamentais, tendo em vista que a reprovação da sua obra pode significar prejuízos para a empresa.

Alain Choppin (2004) afirma que os livros didáticos são ferramentas utilizadas pelo docente, mas também, um importante conjunto de diversos recortes temáticos e históricos sobre o que será ensinado a geração mais jovem de nossa sociedade. Através das balizas acima definidas, a relevância do livro didático no cenário nacional também dimensiona a profundidade da produção e da distribuição a milhões de professores e alunos no Brasil.

O livro didático selecionado para este trabalho corresponde à coleção Araribá Mais História, material produzido pela Editora Moderna (2018), organizado em 4 volumes para atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), seguindo as Diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para a abrangência dos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. É o livro didático utilizado pelas escolas Escola Dr. José Cursino de Azevedo e Escola Prof.^a Oneide de Souza Tavares.

Vale lembrar, que a coleção segue a BNCC, homologada em 2017, referindo-se às competências focadas para as ciências humanas no Ensino Fundamental, conforme quadro 1, situando o ensino de História na sua correlação, considerando que nos anos finais os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor (BRASIL, 2017, p. 355):

Quadro 1 - Competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental.

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional.
3. Com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
4. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
5. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
7. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
8. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 357).

Conforme as competências voltadas para o currículo do ensino de História do Ensino Fundamental II, evidencia-se os fundamentos básicos do olhar historiográfico, permitindo que o exercício do “fazer história”, de indagar, seja marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Esse fazer será desenvolvido a partir das competências expostas no Quadro 2:

Quadro 2 – Competências específicas de História para o Ensino Fundamental.

1.	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2.	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3.	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4.	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5.	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6.	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7.	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 402).

Compete ressaltar que a coleção destaca elementos situados nos procedimentos básicos do foco estudantil, que seria o Ensino Fundamental nos anos finais, como parte da complexificação da historicidade na construção de olhar mais interpretativo e crítico dos acontecimentos históricos. Para isso, a BNCC destaca três procedimentos centrais que devem compor os livros didáticos, conforme depreende-se no Quadro 3:

Quadro 3 – Procedimentos básicos para os anos finais do ensino fundamental.

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

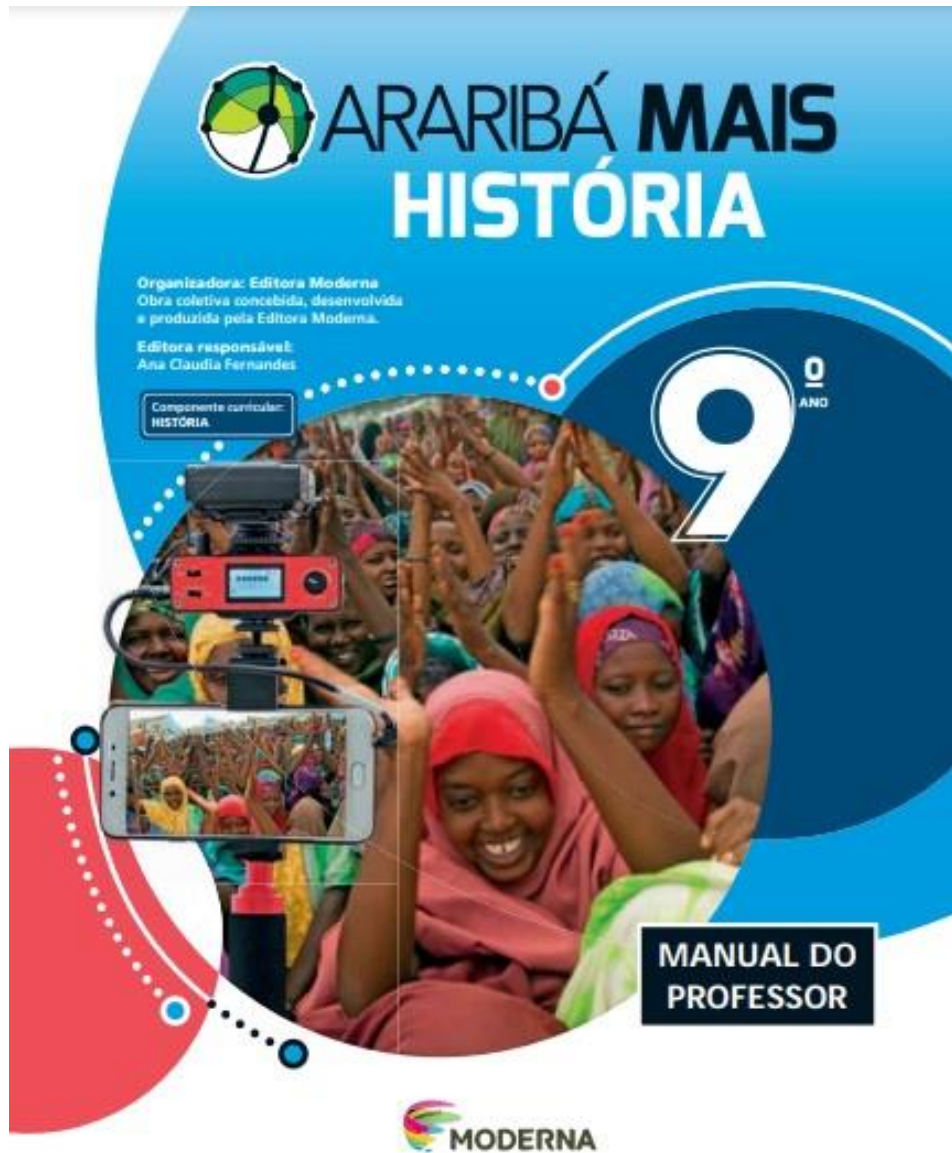
Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 416).

Estes procedimentos são parte do cronograma do livro didático selecionado para este trabalho, referente ao 9º ano. Diante disso, nossa análise situa esses procedimentos básicos que produzem sentido a nossa temática, visto o destaque a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, considerando a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.

3.3.1 *O Livro Araribá Mais História do 9º ano*

O livro didático das turmas do 9º ano foi organizado em 8 unidades temáticas, como mostra o Quadro 4. Isso corresponde à proposta geral para todos os anos da coleção (6º, 7º, 8º e 9º), cuja orientação é de que a cada bimestre seja desenvolvido o trabalho com 2 unidades de estudo. Segundo o Manual do Professor, cada unidade está composta por 2 a 3 capítulos. Todas as unidades foram estruturadas com uma linguagem objetiva e adequada à faixa etária esperada para os alunos de cada ano, acompanhadas de imagens e outros itens básicos para orientação do professor.

Figura 15 – Capa do livro didático do 9º ano.



Fonte: Acervo particular do autor, 2022.

Quadro 4 – Unidades e capítulos do Livro Araribá Mais História do 9º ano.

UNIDADE I	<p>A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL</p> <p>CAPÍTULO 1 Uma república em Construção</p> <p>CAPÍTULO 2 Industrialização e urbanização na Primeira República</p>
UNIDADE II	<p>A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA</p> <p>CAPÍTULO 3 A Primeira Guerra Mundial</p> <p>CAPÍTULO 4 A Revolução Russa</p>
UNIDADE III	<p>O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA</p> <p>CAPÍTULO 5 O mundo em crise: recessão e totalitarismo</p> <p>CAPÍTULO 6 A Segunda Guerra Mundial</p>
UNIDADE IV	<p>A ERA VARGAS</p> <p>CAPÍTULO 7 O fim da República Oligárquica</p> <p>CAPÍTULO 8 O Estado Novo</p> <p>CAPÍTULO 9 O retorno à democracia</p>
UNIDADE V	<p>O MUNDO BIPOLAR</p> <p>CAPÍTULO 10 A Guerra Fria</p> <p>CAPÍTULO 11 Reformas e revoluções</p> <p>CAPÍTULO 12 A questão judaico-palestina</p>

<p style="text-align: center;">UNIDADE VI</p>	<p style="text-align: center;">AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 13 Os processos de independência na África</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 14 Independências na Ásia</p>
<p style="text-align: center;">UNIDADE VII</p>	<p style="text-align: center;">DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 15 Brasil: dos “anos dourados” à ditadura</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 16 Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 17 Ditaduras na América do Sul</p>
<p style="text-align: center;">UNIDADE VIII</p>	<p style="text-align: center;">O MUNDO GLOBALIZADO</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 18 A desagregação do mundo Socialista</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 19 Inovações e desafios do mundo globalizado</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO 20 O Brasil no mundo globalizado</p>

Fonte: Araribá Mais História (2018, p. 35).

Além disso, estão dispostos em cada uma das unidades alguns boxes de orientação para leitura e interpretação de gráficos, mapas, fotografias e outros documentos históricos, atendendo inclusive às competências da BNCC, tanto para o campo das ciências humanas e do currículo quanto para o ensino de História. Outros tipos de boxes são aqueles que contém informações complementares ou atividades complementares para serem desenvolvidas ao longo das aulas.

Figura 16 – Boxe com atividade complementar.

Atividade complementar

Professor, compartilhe o texto a seguir com os estudantes. Eles podem fazer as atividades propostas reunidos em duplas.

[...] a deficiência de ventilação e iluminação, a falta de aspiradores de pó, a ausência de vestiários, principalmente para as operárias –, notados em alguns estabelecimentos, seriam facilmente corrigidos desde que houvesse, por parte dos industriais, um pouco de boa vontade. [...]

Funciona esta fábrica em um vasto edifício de dois pavimentos, hoje insuficiente para o número de máquinas assentadas e para a quantidade de operários em serviço. Com esse acúmulo de máquinas e trabalhadores e com a falta de separação das diferentes seções, não são raros os desastres [...].

Os operários, ao entrarem para o serviço, por falta de lugar apropriado, são obrigados a mudar as suas vestes no próprio lugar em que trabalham em comum.

TRABALHADORES E TRABALHADORAS SE ORGANIZAM

A expansão urbana e do setor industrial resultou no crescimento do operariado no país. Em 1880, o Brasil possuía 54 mil trabalhadores nas indústrias. Em 1920, esse número havia ultrapassado a marca de 200 mil operários.

As condições de trabalho dos operários na nascente indústria brasileira eram péssimas. A jornada de trabalho variava entre 14 e 16 horas diárias, não havia cobertura médica nem indenização por acidente dos trabalhadores nas fábricas. Além disso, não havia direito a férias remuneradas, salário mínimo, licença-maternidade e nenhuma proibição ao trabalho infantil.

Os melhores salários eram pagos aos trabalhadores mais qualificados. No setor metalúrgico, por exemplo, fundidores, caldeiros e mecânicos eram mais bem pagos. As mulheres e as crianças, por sua vez, trabalhavam principalmente no setor têxtil. Em 1920, a participação das mulheres nas indústrias de tecidos chegava a 58% do total de empregados no setor.

Grande parte dos operários das indústrias brasileiras era imigrante, com predomínio de italianos, espanhóis e portugueses. Foi por intermédio desses estrangeiros que as ideias socialistas, comunistas e anarquistas se difundiram no ambiente fabril.

Nas primeiras duas décadas do século XX, a influência anarquista foi predominante no meio operário brasileiro. Uma de suas principais correntes era o anarcossindicalismo, que propunha o engajamento dos militantes nos sindicatos. A organização sindical era vista como um instrumento de luta por melhores condições de trabalho e como forma

Fonte: Acervo particular do autor, 2022.

Também, como aponta o Manual do Professor, o livro didático possui glossário explicativo de termos e conceitos, permitindo compreender do ponto de vista histórico como determinados conceitos são utilizados e quais sentidos possuem para a ciência histórica e sua interpretação da sociedade. De modo espaçado encontra-se algumas sugestões de recursos exteriores ao universo do livro e da cultura escrita, como indicação de filmes que remetem a temas trabalhados e sites de consulta na internet para complementação do processo de ensino-aprendizado.

Conforme apresenta o Manual do Professor, no início de cada unidade de cada um dos volumes da Coleção (6º, 7º, 8º e 9º), aparece uma imagem destaque de impacto de uma maneira ampla e geral a respeito do assunto tratado ao longo da unidade. O capítulo *A república chega ao Brasil* remete à Unidade I do Livro do 9º ano, cuja imagem de impacto enfatiza a Rua da Assembleia, no Rio de Janeiro, na década de 1910, pela fotografia de Augusto Malta.

Figura 17 – Imagem de Impacto da Unidade I do Livro do 9º ano.



Fonte: Araribá mais história do 9º ano (2018, p. 10).

A coleção está organizada em diálogo com as competências e procedimentos esperados pela BNCC, seguindo a dimensão das Ciências Humanas, dos componentes do currículo e dos procedimentos do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. No caso da Unidade I, as Ciências Humanas ressaltam as competências 1, 3 e 6, nos componentes curriculares 1, 4 e 6. São parte dos requisitos do livro, conforme orientação da BNCC homologada em 2017, que para os anos finais do Ensino Fundamental, as abordagens sejam numa lógica cronológica abrangendo os “primórdios da história humana à época contemporânea”.

3.3.2 Seções, competências e habilidades da Industrialização e urbanização na Primeira República

A unidade I do volume do 9º ano, intitulada *A república chega ao Brasil*, e o capítulo 2 - *Industrialização e urbanização na Primeira República*, são o recorte do trabalho nesse momento para uma análise mais detalhada, dialogando inclusive com a proposição didática,

que é o produto educacional proposto para esse trabalho no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História.

O capítulo 2 é o capítulo recortado para desenvolver uma reflexão crítica a respeito do arquétipo imagético da branquitude na formação social brasileira. Tal capítulo demonstra uma tentativa de contextualização da reorganização social, política e econômica no Brasil após a abolição da escravidão e a mudança de regime, visto ter se tornado uma República. São temas do capítulo o contexto de desenvolvimento do Brasil com a Proclamação da República, o momento de fortalecimento da primeira república, e, sobretudo, de reformulação das relações de trabalho com o fim legal da escravidão.

Aliado ao fator de transformação política do país, da reconfiguração das cidades, em especial as capitais com suas reformas e a chamada modernização, também os resquícios de uma sociedade escravista são evidentes. Neste aspecto, cabe tensionar as questões que envolvem o direcionamento da população ex-escravizada para o trabalho assalariado, mas também momento de pensar a mobilização da sociedade e do Estado brasileiro para garantir a cidadania para essa população. Como prevê a unidade deste capítulo, um dos objetos centrais dessa unidade, é tratar da “questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição” (ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA DO 9º ANO, 2018, p. 11).

Considerando que o capítulo tem como destaque as seguintes habilidades traçadas pela BNCC:

EF09HI03: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (BNCC, 2017, p. 27).

O capítulo então busca alcançar, como parte das habilidades e competências dos alunos, um entendimento básico da formação social brasileira no cenário inicial de expansão da urbanização e industrialização no Brasil na primeira república. O capítulo inicia apresentando as transformações na economia brasileira que, por muito tempo era baseada apenas na produção agrícola de produtos básicos como cana de açúcar, tabaco, café, etc. A intensificação da produção do café e de seu escoamento no século XIX mobilizou a necessidade modernização da economia do país, incentivando o investimento indústria (ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA DO 9º ANO, 2018, p. 27).

Figura 18 – Embarque de café no porto de Santos, em 1902.

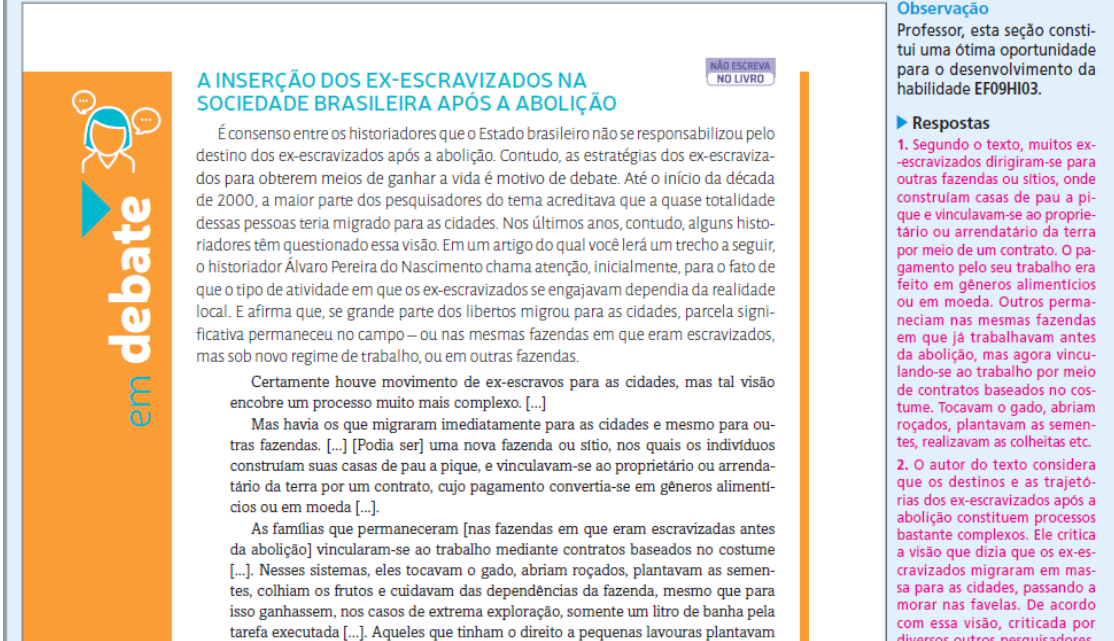


Fonte: Fotografia de Marc Ferrez (Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro). In: ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA 9º ano, 2018, p. 27.

No espaço do capítulo chamado de **Em Debate**, há uma mobilização para que os alunos reflitam os contrapontos da versão histórica comum. Pensar as questões específicas para o currículo de história e para os procedimentos básicos do ensino de história nos anos finais do fundamental. A proposta parte da mobilização do pensamento crítico como forma de aperfeiçoar as interpretações e a identificação de argumentos e hipóteses sobre um determinado assunto na história. No capítulo que estamos discutindo, o livro traz um trecho de uma publicação do intelectual negro Álvaro Pereira Nascimento, reconhecido pelos estudos recentes na temática do pós-abolição no Rio de Janeiro e integrante do GT Emancipações e Pós-Abolição da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH).

O autor tem um trecho publicado no **Em Debate**, quando então há possibilidade de discussão com os alunos sobre o tema da realidade experimentada por homens e mulheres ex-escravizados no contexto pós-abolição e de grande migração das áreas rurais para os centros urbanos, além da própria situação das reformas urbanas de cunho higienizador e controlador das práticas dos diferentes grupos sociais, sob rótulos de saúde, assepsia, controle de doenças e práticas (CHALHOUB, 1988; MATTOS; 2013).

Figura 19 – Em Debate.



A INSERÇÃO DOS EX-ESCRAVIZADOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA APÓS A ABOLIÇÃO

É consenso entre os historiadores que o Estado brasileiro não se responsabilizou pelo destino dos ex-escravizados após a abolição. Contudo, as estratégias dos ex-escravizados para obterem meios de ganhar a vida é motivo de debate. Até o início da década de 2000, a maior parte dos pesquisadores do tema acreditava que a quase totalidade dessas pessoas teria migrado para as cidades. Nos últimos anos, contudo, alguns historiadores têm questionado essa visão. Em um artigo do qual você lerá um trecho a seguir, o historiador Álvaro Pereira do Nascimento chama atenção, inicialmente, para o fato de que o tipo de atividade em que os ex-escravizados se engajavam dependia da realidade local. E afirma que, se grande parte dos libertos migrou para as cidades, parcela significativa permaneceu no campo – ou nas mesmas fazendas em que eram escravizados, mas sob novo regime de trabalho, ou em outras fazendas.

Certamente houve movimento de ex-escravos para as cidades, mas tal visão encobre um processo muito mais complexo. [...]

Mas havia os que migraram imediatamente para as cidades e mesmo para outras fazendas. [...] [Podia ser] uma nova fazenda ou sítio, nos quais os indivíduos construíam suas casas de pau a pique, e vinculavam-se ao proprietário ou arrendatário da terra por um contrato, cujo pagamento convertia-se em gêneros alimentícios ou em moeda [...].

As famílias que permaneceram [nas fazendas em que eram escravizadas antes da abolição] vincularam-se ao trabalho mediante contratos baseados no costume [...]. Nesses sistemas, eles tocavam o gado, abriam roçados, plantavam as sementes, colhiam os frutos e cuidavam das dependências da fazenda, mesmo que para isso ganhassem, nos casos de extrema exploração, somente um litro de banha pela tarefa executada [...]. Aqueles que tinham o direito a pequenas lavouras plantavam

Observação
Professor, esta seção constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade EF09HI03.

Respostas

1. Segundo o texto, muitos ex-escravizados dirigiram-se para outras fazendas ou sítios, onde construíam casas de pau a pique e vinculavam-se ao proprietário ou arrendatário da terra por meio de um contrato. O pagamento pelo seu trabalho era feito em gêneros alimentícios ou em moeda. Outros permaneciam nas mesmas fazendas em que já trabalhavam antes da abolição, mas agora vinculando-se ao trabalho por meio de contratos baseados no costume. Tocavam o gado, abriam roçados, plantavam as sementes, realizavam as colheitas etc.

2. O autor do texto considera que os destinos e as trajetórias dos ex-escravizados após a abolição constituem processos bastante complexos. Ele critica a visão que dizia que os ex-escravizados migraram em massa para as cidades, passando a morar nas favelas. De acordo com essa visão, criticada por diversos outros pesquisadores

Fonte: Acervo particular do autor, 2022.

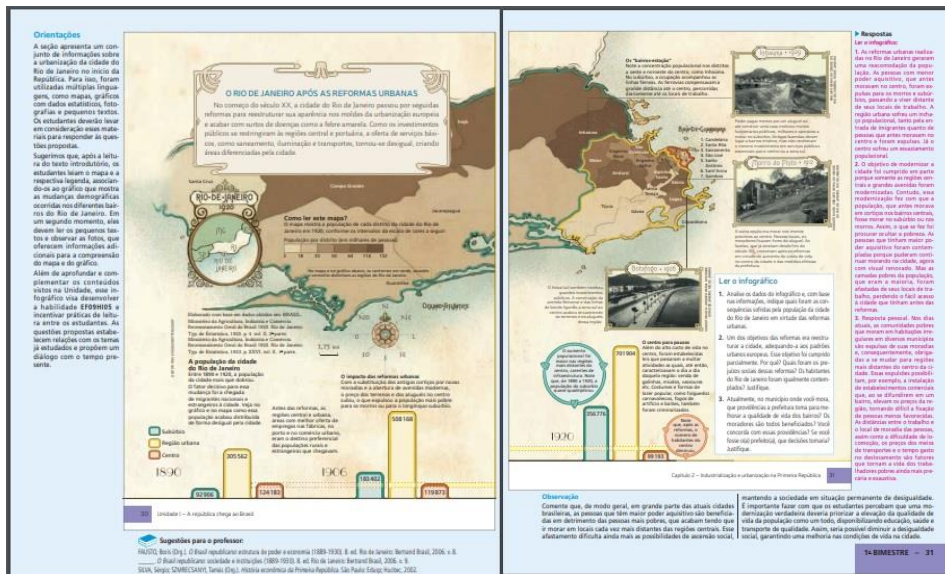
O **Em Debate** (Figura 19) permite ao estudante adentrar um pouco no universo da historiografia, pois evidencia material que apresenta algo inovador, recente na historiografia das últimas décadas, qual seja, a interpretação, com base em documentos históricos, de que a migração para os centros urbanos era quase total, o que de fato não havia comprovação. Para realidades de grandes centros urbanos, ou regiões no entorno desses centros urbanos essa realidade se fazia mais marcante, destoando das experiências de regiões distintas do país, como a própria Amazônia, que sequer aparece mencionada no capítulo.

O foco do material está no Sudeste, mas principalmente no Rio de Janeiro, ainda capital do Brasil na época, e encharcada da história da Corte e de suas heranças. Nas seções relacionadas às reformas urbanas o capítulo trouxe para isso alguns mapas antigos que situam o Rio de Janeiro nas reformas da época, conforme Figura 18. O material imagético possui orientações sobre a leitura e a interpretação do conteúdo dos mapas, o que auxilia o professor na condução das análises e na exposição e questões aos alunos.

Vale destacar, porém, um certo exagero centralizado no Rio de Janeiro como cidade, capital, indicando inclusive os bairros da época, sem articulação ou visualização que permita situar melhor onde, como e quais são os bairros nos dias de hoje e suas configurações, por exemplo. Traz também a ideia de opção de alguns residentes de “morarem nos morros”, como se de fato isso fosse opção, e não fruto de um sistema de “limpeza” urbana, baseada na

higienização e na expulsão dos centros urbanos das populações pobres, negras, sem escolarização e consideradas pelas elites como sinal de atraso civilizacional.

Figura 20 – As reformas do Rio de Janeiro em mapas antigos.



Fonte: Acervo particular do autor, 2022.

Outro componente da configuração organizacional de cada capítulo do livro didático é a seção chamada **Atividades**, momento em que o processo de ensino-aprendizagem explora dimensões da capacidade analítica e interpretativa dos estudantes. São parte das competências previstas pelas na BNCC, em que no eixo das humanidades articula-se à possibilidade de sistematização e de comparação de eventos históricos dentro de contextos e tempo diversos, em momentos distintos da história para percepção das dinâmicas presentes em cada tempo.

Ainda na seção de atividades, uma pintura de Emiliano Di Cavalcanti (de 1929), sobre samba, aparece em destaque na atividade. Esse item pode acentuar competências das humanidades e do próprio currículo de história na correlação dos sujeitos e expressões culturais nas relações históricas e sociais, como é o caso dessa obra do artista modernista que retrata uma roda de samba. Compete mencionar que em nenhum momento anterior do capítulo utilizou-se de pinturas como representação dos aspectos discutidos tematicamente na narrativa escrita. Assim, sendo, será desafiador aos alunos construírem abordagens comparativas, como pede a atividade, com pintura sobre a Proclamação da República em capítulo precedente.

As demais atividades propostas retomam questões do texto em geral e também aproveitam para incluir novos documentos históricos que demandam análise articulada às

abordagens que o capítulo do livro didático tece sobre industrialização e urbanização na Primeira República.

Figura 21 – Atividades do Capítulo 2.

atividades

1. Ao mesmo tempo em que a instalação de novas indústrias atraiu muitas pessoas para as cidades que as concentravam, o crescimento das cidades também contribuiu para incrementar as indústrias, pois o afluxo de pessoas para os centros urbanos criou demandas por bens de consumo doméstico. Essa produção foi a base da indústria nascente.

1 Qual a relação entre a urbanização e a industrialização no Brasil?

2 Qual foi a importância dos imigrantes para o movimento operário no Brasil? Por que muitos deles chegaram a ser deportados?

3 O pintor carioca Di Cavalcanti é considerado um dos maiores representantes do Modernismo brasileiro. Observe uma de suas telas e responda ao que se pede.

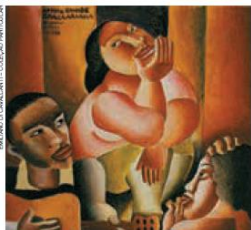


IMAGEM: DI CAVALCANTI - COLEÇÃO INTUITO LAR

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
- Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
- Primeira República e suas características.
- Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.
- Anarquismo e protagonismo feminino.

Habilidades

EF09HI03
EF09HI04
EF09HI05
EF09HI09

Respostas

2. Os imigrantes trouxeram as ideias anarquistas e socialistas para o Brasil, influenciando a organização do movimento operário e sindical. Por divulgar essas ideias, participar na organização de greves e "perturbar

1. Ao mesmo tempo em que a instalação de novas indústrias atraiu muitas pessoas para as cidades que as concentravam, o crescimento das cidades também contribuiu para incrementar as indústrias, pois o afluxo de pessoas para os centros urbanos criou demandas por bens de consumo doméstico. Essa produção foi a base da indústria nascente.

obrigado a trabalhar para o sustento do seu senhor e dos seus, precisava de algum cuidado para que o seu trabalho não faltasse: mas depois de livre, arranje-se.

Diante, pois, desta situação, o nosso dever é de agitar as nossas energias a fim de que elas possam nos proporcionar os meios necessários à vida e sairmos da posição humilhante em que nos deixaram.

VELHO, João. O que se vê. *O Menelick*, São Paulo, ano II, n. 14, 11 fev. 1917.

a) Qual a crítica exposta nesse trecho do artigo do jornal *O Menelick*?

b) Identifique que proposta é feita às pessoas negras nesse artigo.

c) Explique a importância da imprensa negra na organização dos movimentos de luta pela transformação da sociedade e de oposição às práticas racistas na Primeira República.

5 Leia o texto a seguir e responda às questões.

A escalada sufocante do custo de vida, convergindo com a ampliação dos investimentos industriais e a interrupção do fluxo migratório,

Fonte: Acervo particular do autor, 2022.

Por fim, outro item que compõe parte dos capítulos é uma seção nomeada **Ser no Mundo**, que, de modo geral, possibilita trazer ao tema em discussão diferentes visões dos sujeitos históricos da época.

Figura 22 – Ser no mundo no Capítulo 2.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as Competências Gerais da Educação Básica n. 1, n. 3 e n. 6. Além disso, em consonância com a Competência Específica do Componente Curricular História n. 4, esta seção busca levar o estudante a identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Habilidades

EF09HI03
EF09HI04
EF09HI07

ser no mundo

SAMBA E IDENTIDADE

Em 2016, o samba completou 100 anos no Brasil. Foi em 1916 que Ernesto dos Santos (c. 1889-1974), conhecido como Donga, entregou no Departamento de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, um pedido para registrar oficialmente o samba intitulado "Peão telefone".

Segundo a própria Biblioteca Nacional, a palavra "samba" tem origem na expressão africana "sambá" (sambigala), usada para se referir a uma dança de roda. Assim é que o samba especificamente nasceu na cidade do Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e o começo do XX, tinha em suas raízes a umbigada, além do batuque, do lundú, da polca e de vários outros ritmos. Aquele samba tinha, acima de tudo, raízes africanas. E seus compositores mudariam para sempre a história da música brasileira.

Era especialmente na chamada "Pequena África", no Rio de Janeiro, nas casas das "bias", as mulheres afrodescendentes que trabalhavam com a venda de comida de rua, que os artistas do samba se reuniam para compor, tocar e festejar. Eram, em sua maioria, descendentes de africanos e ex-escravizados. Muitos deles haviam saído de regiões do estado da Bahia, procurando novas oportunidades de trabalho na cidade do Rio de Janeiro. A "Pequena África" compreendia a região entre o cais do porto e os seguintes bairros: Saúde, Estácio, Santo Cristo, Cambaia e Cidade Nova.

O surgimento do samba na cidade do Rio de Janeiro, entre o fim do século XIX e o começo do XX, ocorre no cenário pós-abolição. Os descendentes de africanos procuravam, então, meios de trabalho e de subsistência, assim como a ampliação de seus direitos, de sua participação na vida pública, cultural e política do país. Quais foram, no entanto, os percalços enfrentados por esses grupos sociais? Será que o samba constitui uma forma importante de afirmação da identidade da população afro-brasileira?




IMAGEM: ARQUIVO DA BIBLIOTECA NACIONAL

Fonte: Acervo particular do autor, 2022.

No capítulo analisado, o tema do **Ser no Mundo** é samba e identidade, indicando que o samba teria surgido no Rio de Janeiro no final do século XIX e que sua perpetuação estaria vinculada à cultura negra da região. A seção não apresenta outras possíveis interpretações sobre o surgimento do samba, ou mesmo questiona se é possível demarcar quando ocorreu esse surgimento, dado que a presença africana no Brasil já existia há séculos. Parece, nesse sentido, reforçar uma interpretação hegemônica do surgimento do samba, vinculado ao Rio de Janeiro. Finalizando a seção, uma fotografia com recorte para o sambista Donga, vinculado ao grupo Os Oito Batutas, datada possivelmente de 1922, mas sem maiores detalhes sobre a figura do instrumentista e de como o samba se tornou símbolo de brasilidade no século XX.

3.3.3 A Branquitude nas entrelinhas do capítulo “Industrialização e Urbanização na Primeira República”

No período da segunda metade do século XIX e início do XX, havia um empenho do Estado Brasileiro pela vinda de imigrantes europeus para o desenvolvimento da modernização do trabalho no Brasil, atendendo às demandas então da indústria. Diferentes migrantes oriundos das áreas rurais, muitos deles ex-escravizados, também se deslocaram para grandes centros urbanos (CHALHOUB, 1988; RASCKE, 2019). A expansão industrial contou com mão de obra diversa, de diferentes origens e nacionalidades. O processo fabril, fortemente ampliado no Sudeste no início do século XX, será marcante na historiografia e no livro didático.

O capítulo não contextualiza o cenário de vinda de imigrantes no Brasil, nem aponta as teorias raciais como fator mobilizador desse movimento imigrantista. A demanda que se apresentava para o cenário social da época era a necessidade de construção de uma identidade nacional, mas articulada a um país que com o progresso deixaria de ter as marcas da escravidão e passaria a ser símbolo do trabalho livre, assalariado e imigrante europeu (SKIDMORE, 1976).

Centrando ainda no eixo do Sudeste, com enfoque para São Paulo e Rio de Janeiro, destaca-se um processo importante de crescimento industrial, mas antes disso, o processo de abolição da escravidão que, na visão veiculada pelo material, instaurou uma demanda de modernização do trabalho. Neste caso, o Estado brasileiro, ao invés de regularizar o trabalho e os direitos trabalhistas às populações brasileiras recém-saídas da escravidão e trabalhadoras deste país há muito tempo, mobilizou a imigração euroasiática, com destaque para alguns países europeus e o Japão (D’ÁVILA, 2006).

Especialmente, partindo de interesses pautados no racismo científico da época, a ideologia do branqueamento (BENTO, 2002) que constituiu política brasileira, deixou raízes na branquitude arraigada na consolidação de uma literatura sobre o mundo do trabalho associada à imigração europeia, conectada à modernização urbana e industrial.

As narrativas imagéticas do chamado trabalhador brasileiro do contexto das primeiras décadas da República não são apenas fruto do processo de branqueamento da população, com os seus 4 milhões de imigrantes europeus “importados”, mas de uma branquitude que ainda preserva, na narrativa do livro didático uma perspectiva de trabalhador universal, de um processo fabril sem cor, raça e gênero de seus trabalhadores. Vale ressaltar ainda que a visão de trabalhador presente na historiografia remonta, em grande medida, ao final do século XIX e início do século XX. Escravizados, ex-escravizados, inúmeros trabalhadores livres do período colonial ou imperial poucas vezes aparecem em narrativas de trabalho e suas tecnologias.

Figura 23 – “Navio com imigrantes atracando no porto de Santos, no final do século...”.



Fonte: ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA 9º ano (2018, p. 28).

Esse lugar possível do imigrante europeu em virtude da sua origem racial poderia ser mais evidenciado, no sentido de atingir com mais clareza as competências e as habilidades previstas para esse capítulo. Ainda, ao situar as reformas urbanas, enfatizar os processos de favelização no Brasil, marcadamente em contextos de políticas higienistas, com viés de controle sobre a população, ao passo em que expulsava para áreas mais afastadas os pobres e os ex-escravizados. Consequentemente, a urbanização e as ditas reformas urbanas das grandes

cidades, em especial as capitais, reforçou na modernização a exclusão negra do acesso a direitos e controle dos usos dos espaços urbanos (RASCHE, 2019).

A urbanização em constante crescimento trouxe demandas que extrapolavam o ambiente do trabalho, como a necessidade transformação da infraestrutura das cidades. O capítulo não aborda que essas reformas também contribuíram para reforçar os ideais racialistas da época, reforçando ações higienistas de exclusão da população negra dos centros da cidade e dos espaços de implementação da modernização das cidades e do acesso aos novos bens e serviços (BENTO; CARONE, 2002). Essas reformas impulsionaram uma nova configuração da desigualdade social nas grandes cidades brasileiras, diante de ações excludentes daquela população pobre concentrada na área central da cidade.

Populações ex-escravizadas e pobres de um modo geral foram empurrados para as periferias das cidades com o processo de urbanização. As grandes avenidas, alargadas, espaçadas, calçadas e articuladas à noção de *bons ares* e higiene, afastaram populares de moradias mais centrais, impactando em novos contornos das cidades, e demandando deslocamentos distantes, por vezes, íngremes, desses sujeitos que viriam à cidade para o trabalho, seja na fábrica ou na venda de produtos e serviços de maneira “informal” (ARAÚJO, 1989; SANTOS, 2017). Uma discussão que compunha o entendimento da configuração racial majoritariamente negra das favelas brasileiras, pois não foi frisado no capítulo qual foi a população impactada por essas reformas.

A falta dessa ampliação do leque das relações raciais no período demonstrou uma historicização fragmentada e centrada no eixo Rio-São Paulo em relação a essas reformas. Embora o Manual do Professor apresente que o material proposto deve atender aos pontos básicos de orientação da BNCC, é importante situar que o contexto das reformas requer debate bastante amplo a respeito dos ideais de branqueamento e higienização social enfatizados pelas elites governantes na época.

Essas ideias eugenistas que atingiam negativamente a população não branca com o marcador da pobreza e da raça, ao mesmo tempo positivavam as elites e as heranças europeias, fruto então do moderno, do novo, do desenvolvimento (BENTO, 2002). Trata-se do que Maria Aparecida Bento indica como a herança da escravidão para todos os povos no Brasil. Alguns grupos raciais possuem uma herança marcada negativamente pela dor e o sofrimento, além da espoliação; enquanto outros grupos possuem o privilégio de uma história ufanista, embasada em suas vitórias e conquistas, positivando valores e saberes ocidentais, europeus, brancos, sem muitas vezes sequer nomeá-los.

Teorias raciais do século XIX e a concepção de mestiçagem para explicação da realidade brasileira e da composição de sua população (SCHWARCZ, 1993) permitem perceber porque nem sempre há crítica a aspectos de modernização urbana e industrial, fato histórico do início da Primeira República. O contexto e a compreensão dos impactos desse período, aliado à perspectiva da branquitude como identidade racial branca nem sempre nomeada, mas que se camufla no universal, no progresso, no desenvolvido, constituem aspecto que o livro didático, em especial este capítulo sobre a Primeira República, não aproveita para discussão. O próprio racismo estrutural, construído como estratégia de manutenção de poder, *status* e privilégio da branquitude (ALMEIDA, 2019), colabora para pensar as relações de poder constituidoras da dialética negritude e branquitude que forma o imaginário social, como elucidou Santos (2011).

As reformas urbanas corroboram para a intensificação dos índices de segregação da população recém liberta da escravidão até os dias de hoje. Afinal, a prioridade de estruturação moderna das relações de trabalho não tinha direcionamento pelo Estado a esta população, pois o impulso imigratório criou demandas para pensar regras e leis de trabalho assalariado para a população branca imigrante. Um intenso arcabouço teórico (SCHWARCZ, 1993; ALMEIDA, 2018; RASCKE, 2019) das relações raciais na formação do povo brasileiro possibilita uma análise mais densa no âmbito de análise pautada nas dimensões de gênero, raça e classe, o que não aparece em conexão no livro didático. Os sujeitos nomeados marcadamente pela cor ou raça continuam sendo os negros (escravizados, africanos, empobrecidos etc.).

Isso traz um elemento importante a respeito da construção de uma estrutura racial segregada nas cidades. O racismo e as cidades constituem tema significativo para olhar a estrutura social das metrópoles brasileiras e a sua composição, seus delineamentos e exclusões. O silenciamento da cor, em especial até os anos de 1950 (SKIDMORE, 1976) trouxe reflexos inúmeros no âmbito do poder público e da vida das pessoas comuns. Sem estatísticas sobre as desigualdades raciais, a luta pela cidadania em defesa de direitos sociais ganhava um cenário da Primeira República, como foi o caso da revolta da vacina e a revolta da chibata, que em grande parte dos materiais didáticos de História constam como temas abordados, mesmo que de forma breve e, muitas vezes factual.

Destacando a revolta da chibata, um aspecto importante no capítulo do livro didático é a forma como explora o protagonismo negro na luta social, mesmo que de maneira enxuta, dados os limites de espaço de cada capítulo. A Figura 23 é a única imagem presente no capítulo capaz de situar esse cenário, representando um caráter ativo da população negra na época. A movimentação de marinheiros questionava a aplicação de punições violentas sobre a baixa

patente da marinha, similares aos castigos sofridos pelos escravizados no período escravista. Em sendo a marinha um espaço de muita presença negra, com o fim da escravidão, o tensionamento tornou-se marcante e manifestou-se em forma de revolta.

Na estrutura dessa patente, um nome importante aparecia, o do senhor José Cândido, conhecido como Almirante Negro, liderança também na mobilização. Essa figura representativa da resistência negra trazia entendimento das relações raciais na estrutura da esquadra. Questões sobre quem seria o grupo formado pela baixa patente da marinha que sofria esses castigos violentos marcado por açoites similares às punições do período escravista trouxeram à tona repensar direitos e relações de trabalho. Afinal, quem tinha o domínio da chibata? Quem castigava? Quem era o poder de mando da Marinha trazendo um aspecto racial?

Figura 241 – Fotografia de 1910 dos marujos da revolta da chibata.



Fonte: ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA 9º ano (2018, p. 33).

No capítulo do livro didático apresenta-se um trecho importante, na forma de um subtópico chamado “A organização dos movimentos negros no pós-abolição”, dando sequência ao assunto da mobilização negra nas lutas por direitos na primeira fase da República. O texto do capítulo aponta o papel de pequenos grupos de letrados negros articulados à imprensa e que ajudavam a difundir ideais da negritude, de beleza e modernidade no que ficou conhecido como imprensa negra (DOMINGUES, 2011; RASCKE, 2019). A mobilização desses ideais evidenciou uma população negra ativa na luta por cidadania e direitos, inclusive no mercado de trabalho. Mas no livro didático isso não foi de fato explorado.

Vale destacar a ótica racial para refletirmos e percebermos o papel simbólico da branquitude no ofuscamento desse caráter ativo da população negra na luta social. A

branquitude dita também o que é bom ou ruim para os não-brancos. A partir dela, desde seu viés colonialista administra-se a sociedade. Como apontou Lourenço Cardoso, a imagética do ser humano universal é branca, é o ponto de partida da qual se constrói a interpretação do “outro” (CARDOSO, 2014).

No conteúdo trabalhado em sala de aula, é insuficiente a possibilidade de experimentar o entendimento da complexidade da realidade vivenciada pelos mais distintos sujeitos históricos no pós-abolição. Embora o material didático evidencie a existência de uma diversidade de experiências possíveis da população negra fora do contexto do antigo trabalho escravo, há diferentes oportunidades em que poderia vir à tona o protagonismo negro e indígena, mas isso fica camuflado pela universalidade das categorias: trabalhadores, greves, movimento modernista, operários etc. Novamente, percebemos que a categorização racial aparece apenas demarcada quando os sujeitos são negros, em atividades ou ações específicas, voltadas, em grande medida, ao próprio combate ao racismo e ao preconceito vigente.

Por isso, nesse aspecto é importante lembrar o papel da reflexão do marcador racial do “outro”, partindo da branquitude. Nessa sequência do capítulo, eis o conteúdo direcionado ao movimento operário no Brasil, destacando também o desenvolvimento e a ampliação das fábricas. Por isso, trata-se de um ponto importante o olhar para esses mecanismos representativos da sociedade, enfatizando quem são os operários no Brasil e que tem essa referência na própria luta por direitos trabalhistas, ou seja, as próprias experiências de homens e mulheres escravizadas por séculos, que lutaram por direitos, mas também reivindicaram condições de trabalho em diferentes momentos da história.

Apenas recentemente a historiografia do mundo do trabalho avançou em conexões que articulam experiências do universo escravista, incluindo os sujeitos escravizados como produtivos, inventivos, trabalhadores, desenvolvedores de tecnologias, com as experiências de trabalho livre nos mais variados tempos, incluindo o pós-abolição (MAC CORD; BATALHA, 2014; RASCKE, 2019). Nesse sentido, compete ainda destacar que as próprias formas de associação que surgem no século XX possuem elementos organizacionais de associações de trabalhadores do porto, ferroviários, e tantos outros que, inclusive, muitos deles, viveram a experiência da escravização.

Diante disso, cabe pensar a importância da ênfase nesse aspecto no livro a respeito das lutas trabalhistas, e que apresenta uma certa invisibilidade no material a respeito da população negra. Por que não há cor nos movimentos operários? Tanto no conteúdo quanto nas imagens, no livro didático, subentende-se que a ênfase da luta do operariado tem como referência essa

população imigrante europeia, que trouxe da Europa as experiências de luta trabalhista. Evidente que esse fator deve ser destacado, mas não como abordagem hegemônica. Considerar as experiências trabalhistas, inclusive oriundas dos enfrentamentos do mundo escravista é fundamental para uma compreensão ampla e plural da realidade brasileira. A branquitude disfarçada em “rótulos” universais invisibiliza ou diminui sujeitos históricos potentes que construíram sonhos, esperanças e lutas neste país.

Outro exemplo de invisibilidade simbolicamente produzida pela branquitude, envolvendo o campo da cultura, foi a seção relacionado ao modernismo, assunto final do capítulo do livro didático. A semana de arte moderna de 1922 forma uma nova luz para o entendimento da identidade nacional colaborativa do olhar positivo à diversidade cultural. É interessante inferir que a branquitude nesse contexto se manteve firme na omissão da presença ativa da população não branca desenvolvendo efetivamente uma construção moderna da estética nacional da primeira República.

Apesar da semana de arte moderna ter seu papel de mobilizar intelectuais propositores de uma identidade nacional brasileira, valorizando a chamada miscigenação, a cultura também nativa e o imaginário de um país múltiplo, num projeto de modernização cultural os diferentes sujeitos históricos não aparecem nomeados, visibilizados, destacados. O capítulo dispõe apenas de uma página para o tema e enfatiza disputas entre as elites sobre um Brasil popular que necessitava emergir para valorizar suas populações, dado o contexto do centenário da Independência.

Vale retomar aqui novamente exemplo trazido nas atividades do capítulo do livro sobre os artistas modernistas, como Di Cavanti, para pensarmos a apropriação artística na pintura de Di Cavacanti para rememorar o samba e a cultura brasileira, diante da inspiração artística no cubismo. Diante das reflexões das narrativas históricas levantadas na obra do artista, seria interessante explorar mais a respeito dessa apropriação artística colonial, centrado nas raízes europeias. Como seria se o protagonismo artístico da primeira semana de arte moderna fosse de artistas não brancos? Qual estética seria elaborada? Como manifestações culturais, como o samba, seriam concebidas esteticamente? Isso seria possível nesse Brasil pós-abolição?

Figura 25 – DI CAVALCANTI, Emiliano. Roda de samba, 1929.



Fonte: ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA 9ºano (2018, p. 39).

Não se trata de mobilizar questões que distorcem os fatos históricos levantados ao longo dos estudos, mas mostrar a possibilidade de percepção de uma realidade formada pela assimetria de poder bem fundamentada nesse trabalho. Observando a última seção desse capítulo, denominada **Ser no Mundo**, que traz o samba para pensar um pouco a identidade nacional relacionada a cultura popular, talvez o mecanismo encontrado pela editora do livro seja de colaborar para as bases esperadas pela legislação e da BNCC. O momento é pertinente quando isso vem como complemento de uma exposição mais ampla dessa profundidade a respeito da identidade.

Mas essa posição secundária do material no corpo do texto mostra também elementos sobre a produção da cultura no ambiente da legitimidade do samba. A branquitude dita e molda os lugares, os termos, os espaços de ocupação de cada temática, abordagem e dinâmica. O livro didático é fruto dessas modelações, não apenas por quem o elabora, diagrama, revisa, edita, sistematiza, mas também pelas legislações atuais e a própria forma tomada pela BNCC. A Base avança em alguns aspectos de um currículo mínimo, comum, e com temas considerados fundamentais a qualquer cidadão brasileiro acessar enquanto conhecimento escolar.

Entretanto, permanece um formato de organização de conteúdos (ou objetos de conhecimento) que não dialogam em perspectivas transversais de gênero, raça e classe. Continuamos com um currículo eurocentrado (com marcadores temporais franceses), pautado em fragmentações temáticas nem sempre dialogam entre si e com as realidades vivenciadas pelos mais distintos estudantes desse país imenso. Apesar dos esforços de inclusão de conteúdos

e abordagens como preconizam as Leis Federais 10.6393 e 11.6458, os pressupostos e as manutenções hegemônicas historiográficas são constantes.

Repensar os currículos e o modo como a narrativa histórica é incorporada e utilizada pela linguagem e as abordagens dos livros didáticos requer críticas à “história única”, ou seus estereótipos. Concordamos com Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, que a história única cria estereótipos, e não se trata de eles serem alguma mentira ou inverdade, mas de serem incompletos, logo, esse tipo de perspectiva rouba das pessoas a sua dignidade, suas possibilidades de serem múltiplas, em diferentes dimensões (ADICHIE, 2019).

A branquitude mantém-se e atualiza-se nos estereótipos, mas também nos silêncios, nas ausências, nas fragmentações que impossibilitam uma visão ampla da atuação dos sujeitos históricos no tempo. O ser universal, detentor dos valores civilizatórios ideais para pensar a nação brasileira, ainda se faz vigente em muitos aspectos da linguagem e da narrativa histórica. É preciso encontrar meandros sociais nas lacunas que proporcionam presenças e ausências nos livros didáticos, bem como assimetrias sociais e as relações de desigualdade, marca da história deste país.

O capítulo didático analisado trouxe elementos para pensarmos como a branquitude constitui um marcador que nomeia e sistematiza o mundo, apesar de nem sempre (ou quase nunca) demarcar a si mesma como sujeito de atuação nas relações raciais. Portanto, acionar as questões que nos permitem refletir sobre isso no livro didático possibilita, em versões futuras, evidenciar quem eram os brancos operários, as mulheres operárias, os negros operários, se um branco camponês ou se um negro camponês e quilombola, se um artista branco e se um artista negro. Além disso, tensionar que essa narrativa universal, muitas vezes ainda presente, embora maquiada pela BNCC e pelos novos termos que agora trazem protagonismos localizados, como no caso da população negra no pós-abolição; ainda carecemos de abordagens que pautem, em todos os fatos e acontecimentos históricos, quem são os sujeitos daquele tempo e suas intenções, suas origens, suas composições étnico-raciais etc.

Saímos de uma leitura e análise de capítulo de livro que enfatiza o Sudeste, produzido e centrado em narrativas do eixo Rio-São Paulo, que pouca dialoga com a realidade sociorracial das Amazônias no período, das populações indígenas muitas vezes enfatizadas pela arte e representação de um Brasil popular, mas nem sempre considerada nas narrativas didáticas como sujeitos presentes e produtores de conhecimento. A branquitude marca tais ausências.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional necessário como parte constituinte da dissertação resultante das reflexões do Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) é um material em formato de um capítulo de livro didático de História, onde incluímos recursos imagéticos e narrativas que contemplem diversos personagens da sociedade brasileira, desenvolvendo junto ao alunado a percepção e problematização da presença e importância de diversos indivíduos que construíram o do Brasil, pessoas essas que normalmente se viam invisibilizada em razão da projeção e naturalização dos indivíduos brancos nas narrativas encontradas nos livros didáticos.

Portanto, como resultado das análises e debates feitos durante o presente trabalho, foi desenvolvido um produto educacional no formato de um capítulo de livro didático de história (Anexo 1), onde promoveu-se diferentes formas de narrativas imagéticas e textuais que viessem a propiciar e dá visibilidade a outros grupos étnicos na sociedade brasileira, fugindo da estrutura estabelecida pela branquitude, tão bem fundamentada em diferentes segmentos de nossa coletividade nacional. o produto foi pensado no formato de Manual do Professor, onde possui contido deferentes sugestões de – práticas; metodologias; fontes e atividades – a serem utilizadas pelo docente de história em sala de aula, visando realizar um ensino que contemple e pluralidade socio racial do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho partiu de uma preocupação com a importância que os recursos imagéticos possuem na contemporaneidade e no ensino de História. Com base no material didático utilizado nas escolas Oneide de Souza Tavares e Dr. José Cursino de Azevedo, ambas localizadas no município de Marabá, procuramos vislumbrar como o que se ensina em História tem impacto na formação da percepção do contexto histórico do país e na compreensão de nossa sociedade atual, suscitando fugirmos de estereótipos e abordagens que reforcem colonialismos construídos ao longo dos séculos pelo eurocentrismo em detrimento de outros povos.

Diante desse contexto, o trabalho teve como objetivo geral compreender, através da análise de imagens e narrativas encontradas no livro didático de História do 9º ano da Coleção Araribá Mais, utilizados em Marabá, quais são as representações da branquitude presentes na construção da História. O recorte temporal principal do material didático analisado foi o contexto do pós- abolição no Brasil, como estratégia de pensar aspectos do debate das relações raciais que trouxe a gênese da dominação branca sociedade moderna brasileira. O branco como um agente fundamental da cidadania da forma como deve ser e estrutura o Brasil após anos de escravidão e colonização portuguesa. As ideologias de branqueamento, racismo científico, favelização são importantes elementos observados nesse processo estudado nesse recorte.

Na análise desenvolvida foi possível traçar uma visão geral a partir do debate da branquitude e das relações raciais da composição do conteúdo do capítulo estudado, evidenciando as dessas relações, as entrelinhas dos grandes acontecimentos históricos. Não foi de fato uma análise cunhada numa percepção estética dos recursos imagéticos presentes, mas em como imagens somadas à construção da narrativa textual, carregam marcas e reforçam percepções, lugares sociais, políticos e raciais, mesmo quando não marcados, como é a branquitude, na maioria das vezes, validada na ideia de sujeito universal.

No capítulo do livro didático analisado em potencial no capítulo 2 da presente dissertação, observamos um conteúdo adequado às normativas educacionais da BNCC, pensando competências e habilidades para o campo das humanidades, para o currículo de História das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, o trabalho contribuiu para refletir as concepções estruturais e simbólicas da branquitude diante das narrativas históricas e representações sociais do livro didático, destacando questões interessantes para contextualizações mais profundas aos processos históricos.

Diante disso, foi possível a elaboração de um material didático como proposta de uma abordagem mais transversal, articulando percepções e questões que, em alguma medida, permitam diálogos históricos em termos de raça e classe. O capítulo pode constituir inspiração de trabalho aos professores para uma composição mais contextualizada dos eventos históricos formadores da nossa sociedade e das suas heranças. Tentamos trazer uma perspectiva “intercultural crítica e de-colonial” para o ensino de história (CAINELI, 2008; CANDAU; RUSSO, 2010), como forma, portanto de aperfeiçoamento dos conteúdos estruturados nos livros didáticos.

Acreditamos que incluir temáticas, abordagens, reflexões e possibilidades de aprendizados múltiplos, articulando diferentes narrativas e sujeitos históricos, com questões pertinentes aos inúmeros grupos sociais e raciais que formam o Brasil, contribui para nomear a branquitude, inclui-la na racialização, permitindo perceber seu papel na proposta de (re)educação das relações étnico-raciais e concepções de saberes que o ensino de História requer, diante das pautas condizentes com os cenários e as esperanças políticas atuais.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: O Encontro Epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013
- AMORIM, Roseane Maria; SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016.
- AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 189-25, 2014.
- ARAÚJO, Hermetes Reis. **A invenção do litoral**: reformas urbanas e reajustamentos social em Florianópolis na Primeira República. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1989.
- BARGUIL, P. M. **1968**: o homem e a conquista dos espaços. O que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: LCR, 2006.
- BARROS, José Costa D.ª Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Albuquerque: journal of history**, v. 2, n. 3, 2010.
- BARROS, José Costa D.ª Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. **Mouseion**, v. 1, n. 12, p. 129-159, 2012.
- BARROS, José Costa D.ª Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.
- BENCOSTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida S.; CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BETINI, Geraldo Antonio et al. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Rev. Pedag. UNIPINHAL**, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

- BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, n. 17, p. 101-110, 2001.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez, 2008.
- CAINELLI, Marlene Rosa. Os Saberes Docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2,Jul/Dez 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.
- CHALHOUB, Sidney. Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. **Revista Brasileira de História**, v. 8, n. 16, p. 83-105, 1988.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 461-484, 2015.
- CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. (p. 549-566).
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da et al. Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique-1950-1995. 2015.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.
- D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- DIAS, Isabel Sousa. **A Fotografia no Ensino da História**. Dissertação Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012.
- DOMINGUES, Petrônio. “Um desejo infinito de vencer”: o protagonismo negro no pós-abolição. **Revista TOPOI**, v. 12, n. 23, jul.ez. 2011, p. 118-139.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. MEC-Ministério da Educação: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura**. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. **Revista Afro-Ásia**. n. 29/30, 2003, p. 247-269

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al.]. 2º ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.

HUSBANDS, C. R. **What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past**. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

OREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MAC CORD, Marcelo; BATALHA, Cláudio H. M. **Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil, século XIX)**. 3ª. ed.rev. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2013.

MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Revista TOPOI**, v. 5, n. 8, jan-jun. 2004, p. 170-198.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, p. 123-144, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOUSSATCHÉ, Helena; PERNAMBUCO, Déa Lúcia Campos. MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03.
- PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará**. Recife: Editora UFPE, 2015.
- PETIT, Pere. **Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964**. Belém: Paka-Tatu, 2003.
- PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- RASCHE, Karla Leandro. **Samba, caneta e pandeiro: cultura e cidadania no sul do Brasil**. Curitiba: CRV, 2019.
- RIVLIN, L. G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as interrelações pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 215-220, maio/ago. 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história-fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, ano, v. 4, 1996.
- SANTOS, Breno Augusto dos. Recursos minerais da Amazônia. **Estudos avançados**, v. 16, n.45, p. 123-152, 2002.
- SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, v. 6, n. 2, p. 27-53, 2011.
- SANTOS, Carlos José Ferreria dos. **Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890-1915)**. 4ª ed. São Paulo: Annablume, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. **HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”**, 1998.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos; GARCIA Tânia Maria F. Braga. A formação consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aula de história. **Caderno CEDES**, Campinas, Vol 25, nº 67, set/dez 2005.
- SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. **Memória e formação de professores**, p. 87-101, 2007.
- SILVA, Ezequiel. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, v. 16, n.69, 1996.

SILVA, Mauro Emilio Costa. **Uma cidade e três centros: o caso de Marabá (PA)**. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 24, n. 2, p. 262-278, 2020.

SILVA, Idelma Santiago da. **Migração e cultura no sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

VASCONCELOS, Teresa. **A importância da educação na construção da cidadania**. 2007.

WITTMANN, L. C. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004.

ANEXOS

ANEXO I – Produto Educacional*.

SUMÁRIO

01

Progresso,
urbanização e
migração
página 03

02

Consciência de
classe/racial na
primeira república
página 04

03

Resistência
negra
página 05

04

A Semana de
Arte Moderna
página 07

CAPÍTULO 2

MANUAL DO PROFESSOR



INDUSTRIALIZAÇÃO & URBANIZAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA¹

¹ Nesse capítulo, busca-se alcançar, como parte das habilidades e competências aos alunos, uma compreensão básica e profunda da formação social e racial brasileira no cenário inicial de expansão da urbanização e industrialização na primeira república.

SUMÁRIO

01

Progresso,
urbanização e
migração

página 03

02

Consciência de
classe/racial na
primeira república

página 04

03

Resistência
negra

página 05

04

A Semana de
Arte Moderna

página 07

CAPÍTULO 2

MANUAL DO PROFESSOR



INDUSTRIALIZAÇÃO & URBANIZAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA¹

¹ Nesse capítulo, busca-se alcançar, como parte das habilidades e competências aos alunos, uma compreensão básica e profunda da formação social e racial brasileira no cenário inicial de expansão da urbanização e industrialização na primeira república.

INDUSTRIALIZAÇÃO & URBANIZAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

João Luiz Damasceno

Produto Educacional para o ProfHistória.

CAPÍTULO

2

No decorrer do século XIX, a produção de café significou mudanças importantes na economia do sudeste brasileiro. O desenvolvimento da indústria foi fomentado pela necessidade da expansão do setor industrial brasileiro. O investimento na produção de café acarretou o impulso de mudanças sociais envolvendo o crescimento urbano e incentivando novas formas de concepção de trabalho. Era um cenário que demandava reorganizações nas formas de trabalho vigentes e numa sociedade saída recentemente da escravidão.

A vinda de imigrantes europeus na segunda metade do século XIX, pautada numa política de branqueamento do país e na concepção de novas formas de trabalho, impactou nas relações sociais, econômicas e políticas da época. A abolição da escravidão em 1888 e as transformações nas relações de trabalho, bem como as tensões raciais da época, trouxeram também impactos para o campo e a cidade, ocorrendo forte migração para as cidades maiores em várias regiões do Brasil. O incentivo à imigração europeia envolvia um projeto de branqueamento da população, tendo em vista que o Brasil era um país maciçamente negro e indígena na época. Os ideais de progresso da Europa foram incorporados pelas elites brasileiras na composição desse projeto. Em se tratando de um país visto como "mestiço", o Brasil precisaria de décadas de mudança populacional para se tornar civilizado, dentro do que as elites consideravam civilidade e desenvolvimento. A política de branqueamento tinha no "mestiço" um caminho para branquear-se no futuro.²

Nesse capítulo, portanto, busca-se discutir o processo de modernização do cenário econômico brasileiro, sendo o incentivo ao desenvolvimento do parque industrial, o principal objetivo almejado na época. Um período que foi marcado pelo crescimento urbano, pela diversificação populacional e pela transformação do modo de produção econômica. Mas, sobretudo, pelo fortalecimento de novas demandas sociais para desenvolvimento da cidadania no país. Nesse âmbito, um momento de atualização de novas formas e estruturas de desigualdades e segregações sócio-raciais, tendo em vista os requisitos do mundo colonial e da escravidão, recentemente abolida. Portanto, um capítulo que propõe fazer uma compreensão necessária e profunda da formação social e racial brasileira ao longo dessa primeira fase republicana no Brasil.³



² Apresentar aos alunos os pressupostos dessa política de branqueamento. Uma obra importante a ser consultada: Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-194, Jerry Dávila. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. Uma obra que justamente articula aspectos discursivos dessa ideologia com políticas públicas. É uma análise documental e fotográfica que pode contribuir para refletir os impactos dessa ideologia perpassando as reformas públicas entre a primeira república e a era Vargas. Sobre ideais de patologização do corpo negro na segregação educacional.

³ Uma obra que ajuda a desmitificar esse olhar passivo dos negros escravizados é o livro de Jaime PINSKY. A Escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009. 20ª edição, 2ª reimp. (Col. Repensando a História).

01 Progresso, urbanização e migração

A expansão urbana nos eixos São Paulo e Rio de Janeiro representava também a expansão industrial e das cidades no Brasil. O crescimento demográfico também acompanhava a migração interna. A expansão dos ideais de progresso coexistia com a criação de novos focos econômicos regionais. No sul do Brasil, por exemplo, a expansão demográfica com significativa vinda dos imigrantes europeus contribuiu para a reconfiguração da ordem rural e urbana da região. Na região amazônica, uma nova reformulação populacional, urbana e rural era evidenciada no auge da exploração da borracha.

A diversificação do cenário demográfico no Brasil reconfigurou na reconfiguração étnico-racial nas regiões brasileiras. Mas a centralização e integração das fronteiras nacionais fomentaram diversos conflitos e revoltas sociais ostensivamente reprimidas pelo governo brasileiro. As transformações ajudavam a reforçar as desigualdades estruturais. A atuação do Estado no incentivo desenvolvimentista não apresentava propostas de reparações históricas da população não branca liberta da escravidão.

cas da população não branca liberta da escravidão.

O Rio de Janeiro passava por reformas urbanas no governo de Rodrigo Alves. No campo habitacional, o governo deu fim aos cortiços presentes nas áreas centrais da cidade e empurrou grande parte dos moradores para os morros. Grande parte desses moradores era negra. Isso ajudou a configurar a estrutura racial das favelas no Rio de Janeiro e dos grandes centros urbanos brasileiros⁴

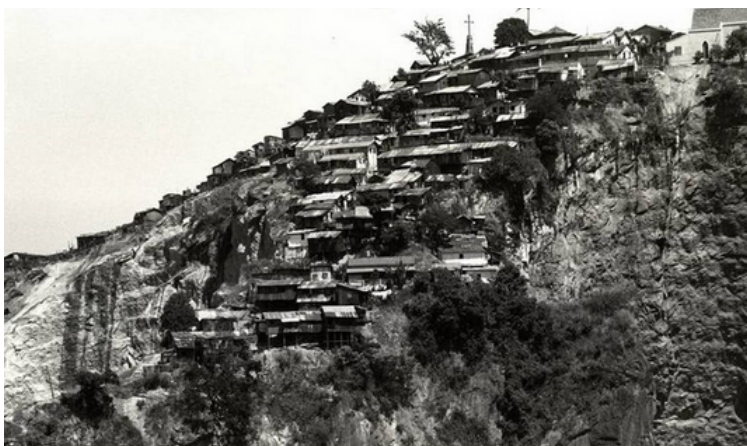
O incentivo à imigração branca europeia não estava somente atrelado ao aspecto econômico.

A ideologia do branqueamento no princípio da república fomentava esta estruturação das cidades como uma limpeza para o “progresso”. O discurso eugenista e racista conduziu esse cenário de reformas urbanas e sanitárias.



“A redenção de Cam, de Modesto Brocos y Gómez, principal expressão artística da ideologia do “branqueamento” da população no século 19”. Fonte: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/livro-publicado-pela-edusp-analisa-exemplo-de-racismo-na-pintura/>

⁴Professores, refletir com a turma a relação dessas reformas urbanas centralizadas no Rio de Janeiro com outras regiões do Brasil. Levantar eventos históricos, comparar e diferenciar ações e resistências relacionadas. E ajudará a mobilizar uma reflexão a respeito de aspectos políticos e imagéticos de desenvolvimento da integração nacional na modernidade brasileira.



"[...] o termo favela vem de uma planta rasteira comum na região de Canudos. Era esse o nome que os moradores deram à Providência: Morro da Favela. Foi só na década de 1920 que o termo passou a ser usado para se referir a outras comunidades carentes".

Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/primeira-favela-do-brasil-morro-da-providencia-completa-120-anos-21378057>

Consciência de classe/racial na primeira república 02

A Abolição da escravidão em território brasileiro não garantiu que os negros libertos participassem dos projetos desenvolvimentistas do país. A sua reorganização econômica fora do trabalho escravo precisou acontecer por conta própria.⁵

Após a abolição da escravidão e a instituição da república, os desafios pela cidadania foram muitos, em especial para a população pobre e principalmente para os negros. O projeto popular e democrático defendido por abolicionistas negros foi impactado pelas elites conservadoras e seus anseios.

A manutenção de um modelo social pautado na desigualdade e na exclusão de bens, direitos e expectativas foi reatualizado. Antes a escravidão e o antigo regime ditavam as regras da estrutura social. No pós-abolição, a racialização, depois a noção de **democracia racial**, marcaram a sociedade e sua forma de organização.

Quadro 1

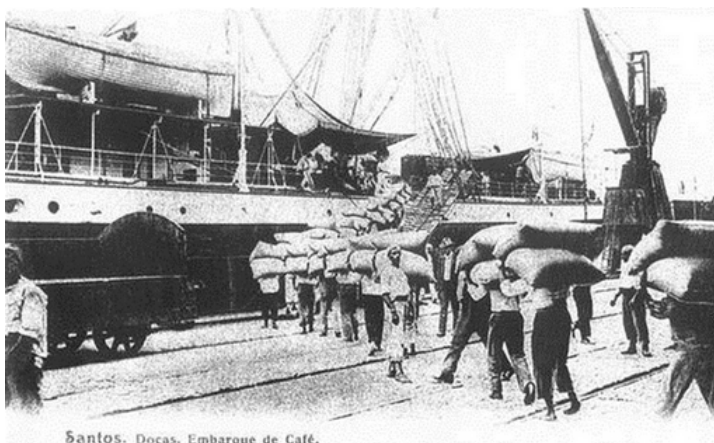


Imagem de trabalhadores no porto de Santos.
Fonte: <https://www.sopesp.com.br/2020/02/04/um-porto-com-muita-historia-de-1888-a-1957/>

DEMOCRACIA RACIAL

Democracia racial é um conceito que nega a existência do racismo no Brasil. É tratada como mito e ideologia por buscar exprimir a vigência de uma suposta democracia plena que se estenderia às pessoas de todas as raças, a despeito das desigualdades motivadas pelo racismo no país e por estruturas racistas culturais, sociais e políticas que privilegiam brasileiros brancos.

⁵ Professores, mobilizar imagens que destacam diversos trabalhos desenvolvidas pela população negra para além dos serviços de mão de obra escrava.

Questões importantes como reforma agrária, reforma eleitoral, acesso à educação pública para todos, atendimento médico, emprego e salários dignos, entre outros direitos que permitiriam a inserção igualitária dos escravizados na sociedade, não foram pautados pelas elites governantes.

As articulações precisaram, ainda mais, ser realizadas pelas próprias populações marginalizadas, para que alguns direitos pudessem ser alcançados.



"Com o fim da escravidão, o sistema produtivo brasileiro entrou em crise. No mesmo período, a Itália passava por um processo de unificação que teve reflexos econômicos, sociais e culturais. Nesse cenário, o país sul-americano precisava mobilizar trabalhadores livres para atuar nas lavouras de café, enquanto a nação europeia enfrentava problemas com a falta de postos de trabalho.". Foto de plantação de videiras no estado de São Paulo.
Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=418068>

03 Resistência negra

Desde **Palmares**, a luta por dignidade humana dos negros africanos escravizados não era uma novidade. A luta pela libertação sempre foi um processo bastante reprimido pelo governo. A Lei áurea não significou um caminho livre do Estado de alcance de uma condição digna na nação brasileira.



Imagens de nomes importante da luta abolicionista: Aqualtune, Nã Agontimé e Luis Gama. - (crédito: Marc Ferrez, 1885/ Domínio Público - Twitter Geek Feminist). "Ao longo dos mais de 300 anos de exploração dos africanos no Brasil, os escravizados se organizaram, de diversas formas, para resistir à escravidão e tentar fugir das senzalas. Uma personalidade muito conhecida por lutar pela libertação do povo contra o sistema escravista é Zumbi dos Palmares, um grande exemplo da batalha travada na época".
Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/11/5052929-consciencia-negra-conheca-nomes-que-lutaram-pelo-fim-da-escravidao-no-brasil.html>

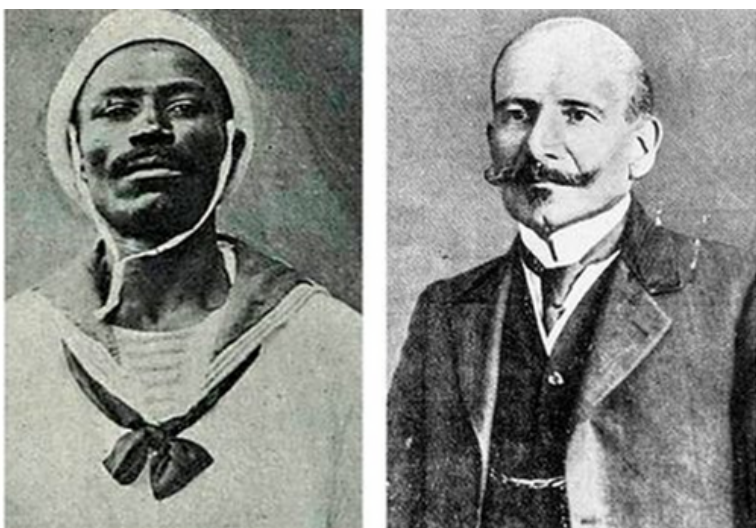
Quadro 2

PALMARES

O Quilombo dos Palmares foi o maior quilombo que existiu na América Latina. Foi construído na região do atual estado de Alagoas e chegou a reunir cerca de 20 mil habitantes. Foi um dos grandes símbolos da resistência dos escravos no Brasil e foi alvo de expedições organizadas por portugueses e holandeses. A narrativa construída sobre Palmares indica que ele foi "destruído" pelo poderio colonial em 1664, sendo que Zumbi foi assassinado em uma emboscada, em 1665. No entanto, toda essa região onde existiu Palmares e suas lutas, ainda vive e a Serra da Barriga é um lugar de memória e história viva ainda latente da presença negra no Brasil.

O processo de abolição da escravidão antecedia a assinatura da lei áurea. Revoltas reprimidas pelo império marcavam a atuação incisiva dos negros escravizados.⁴ Demonstrem força dessa população negra contra o regime de trabalho colonial.

A incerteza de uma atuação legal do Estado na promoção da cidadania tornava-se mais presente na população liberta. O projeto de vacinação obrigatório, do médico sanitariano Oswaldo Cruz, provocou revolta na população da época, visto o desconhecimento em relação aos significados da vacina, e medos por algum tipo de contaminação; ficando conhecida como a revolta da Vacina (1904).



O líder da revolta, João Cândido Felisberto, telegrafou um ultimato ao presidente Hermes da Fonseca. A tropa queria que os oficiais parassem de tratá-la como se os navios da Marinha fossem plantações, como se a escravidão continuasse vigente naqueles navios onde o comando era sempre branco e os marinheiros, quase todos negros. Foi um dos maiores motins navais, comparável ao do Potemkin, ocorrido pouco antes na Rússia czarista.

Fonte: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-11-21/joao-candido-o-marinheiro-e-bordador-que-liderou-a-revolta-da-chibata.html>

O processo de abolição da escravidão antecedia a assinatura da lei áurea. Revoltas reprimidas pelo império sinalizavam a atuação incisiva dos negros escravizados. Demonstrem força dessa população não branca contra o regime de trabalho colonial.

No contexto pós-abolição, no princípio da primeira República no Brasil, a revolta da Chibata (1910), protagonizada por José Cândido, o "Almirante negro", demonstrou a não aceitação de práticas violentas de punição na marinha brasileira, um exemplo de resquícios da escravidão.

Uma possível reação de uma população desorientada às medidas compulsórias governamentais. Mas também uma população de maioria negra sem cidadania, sem direito ao voto, sem direito a alfabetização etc.



"O que estava em jogo para a elite branca não era principalmente uma reforma social, mas a liberação das forças produtivas dos custos de manutenção de um grande contingente de força de trabalho confinada. A escravidão, no final do século XIX, tornara-se um obstáculo ao desenvolvimento econômico".

Fonte: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28

⁴ Apresentar aos alunos importantes nomes de intelectuais e ativistas abolicionistas que se mobilizavam em várias regiões do país. No sentido de demonstrar posição ativa da população não branca na luta pela libertação e pela cidadania.

Na época, a luta por **cidadania** intensificava em diversos centros urbanos por meio da imprensa. Muitos jornais independentes denunciavam a falta de atenção a essa população liberta que não tinha acesso ao progresso prometido pela República.

É importante pensar que o processo de liberdade foi marcado por diversas negociações internas entre seus senhores, muitas vezes necessitando de muitos alforriados acatarem situações de subordinação aos interesses da Casa Grande. Muitos imigrantes descontentes de situações similares pelo interior do país preferiram migrar para os grandes centros, visto o desacordo com as propostas iniciais de trabalho oferecidas pelo governo. Essas frustrações ajudaram a

mobilizar o movimento operário mais tarde pelos ideais de luta trabalhista já experienciado nas fábricas da Europa e da própria experiência de trabalho e associações de ofício preocupadas com essas questões desde o Brasil imperial.⁷

Quadro 3

O QUE É CIDADANIA?

Cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Em um conceito mais amplo, cidadania quer dizer a qualidade de ser cidadão, e conseqüentemente sujeito de direitos e deveres.



"A Imprensa Negra do século XIX toca no cerne da esfera pública quando eclode a discussão abolicionista, convertida em um grande movimento de massas da sociedade brasileira."

Fonte: <https://www.geledes.org.br/tinta-preta-e-pele-escura-a-necessidade-de-uma-imprensa-negra/>

A Semana de Arte Moderna 04

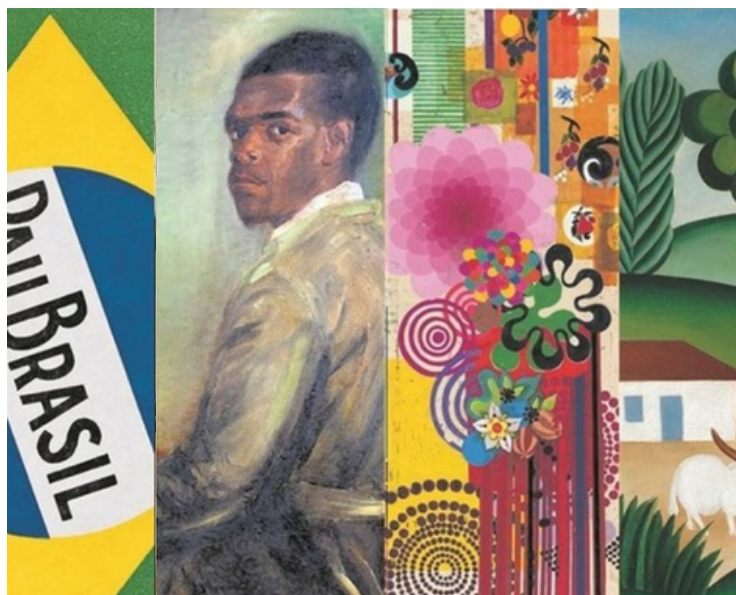
A partir da década de 20 (século XX), a política de embranquecimento gerava uma intensificação da luta pela cidadania das populações negras. A cultura, antes vista de fora, tornava-se uma forte arma na semana de arte moderna ao compreender a pluralidade cultural brasileira e suas diferentes matizes, de forma a valorizá-las. Artistas como Di Cavacanti trouxeram para o centro dessa diversidade o samba como uma arte simbólica representativa dessa população invisível. Ainda nos moldes de inspiração artística europeia se pintava um novo imaginário social do Brasil.



⁷ Professor, através do recurso visual, evidenciar para os alunos o que é ser branco operário ou ser um negro operário, ser um branco camponês ou ser um negro camponês, ser um artista branco e ser um artista negro.

Apesar de um avanço no reconhecimento da pluralidade social e cultural brasileira, a Semana de Arte Moderna, fruto da retomada de símbolos brasileiros para expressar a cultura do país, trouxe à tona produções artísticas das distintas culturas. Populações indígenas e negras foram alçadas à cena.

Capa do livro 'Pau Brasil' (1925), de Oswald de Andrade; Colagem de Ge Viana, em cartaz na mostra 'Brasilidade pós-modernismo'; autorretrato de Wilson Tibério, que estará na coletiva 'Raio-que-o-parta: ficções do moderno no Brasil'; 'Praga', de Beatriz Milhazes (também de 'Brasilidade pós-modernismo') e 'O touro', de Tarsila do Amaral (Foto: Reprodução). Fonte: <https://jornalopharol.com.br/2022/02/cem-anos-de-semana-de-arte-moderna-mas-e-os-artistas-e-intelectuais-negros-nesse-movimento/>



No entanto, apesar da postura bastante inovadora de centralidade de determinados traços da chamada brasilidade, os não lugares ainda ficaram marcados. As lutas negras e indígenas, apesar dos avanços, disputavam direitos e dignidade ainda não acessíveis a todos os brasileiros. A marca da branquitude continua reforçada, ela sempre racializa o outro e nunca a si mesma.

Criada em outubro de 1931 na cidade de São Paulo, a **Frente Negra Brasileira (FNB)** foi uma das primeiras organizações no século XX a exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade brasileira. Sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outros, a organização desenvolvia diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados. Realizava palestras, seminários, cursos de alfabetização, oficinas de costura e promovia festivais de músicas.

Quadro 4

FRENTE NEGRA BRASILEIRA (FNB)



A Frente Negra Brasileira foi a primeira organização no país a falar que o então chamado 'preconceito de cor' era um problema nacional e estrutural. Hoje isso é consenso, mas nos anos 1930 não era. Até intelectuais importantes, como Gilberto Freyre, diziam que havia sim racismo, mas ele era excepcional e isolado a alguns casos.

Imagem de militantes da Frente Negra Brasileira em uma delegação da entidade. Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

A cultura e a arte conduzem uma nova chave de revisão do passado e reconstrução do presente e do futuro. O desafio tem sido parte das preocupações de novos artistas na contemporaneidade como a reconstrução da primeira tela apresentada no início desse capítulo, "A redenção de Cam", agora por Mariana Sguila.



A tela "A Redenção de Cam" e a tese do branqueamento no Brasil. Pintada em 1895 pelo pintor espanhol radicado no Brasil, Modesto Brocos, feita pouco depois de declaradas a abolição da escravidão e da instituição da República no país, explora a questão do branqueamento da população brasileira de forma muito perversa: a cena é composta pela avó negra, a filha mulata e a neta quase branca, pois o pai é um homem branco. A avó agradece pelo branqueamento da família elevando os braços aos céus. O título faz referência à passagem bíblica em que Cam, filho de Noé, é castigado por ter olhado o pai nu e bêbado. O fato de Cam ser apontado na Bíblia como suposto ascendente das raças africanas fez com que tal passagem fosse usada na época como justificativa pelos defensores da escravidão negra.
Fonte: <https://www.sescsp.org.br/descolonizando-o-pensamento-releitura-de-arte/>

Finalizando o Capítulo...

Ao analisar a trajetória histórica do Brasil desde o século XIX até os dias atuais, é possível perceber que as mudanças econômicas e sociais trazidas pela escravidão e depois abolição, a produção cafeeira, o processo de industrialização das cidades, a imigração europeia, e a luta pela cidadania e igualdade de grupos marginalizados foram marcadas por complexidades e desafios múltiplos, envolvendo os diferentes grupos sociais. A política de branqueamento, a manutenção de desigualdades estruturais e a persistência da racialização da sociedade pós-abolição deixaram marcas profundas na construção da identidade nacional e nas oportunidades oferecidas aos diferentes grupos étnico-raciais que aqui vivem.

A valorização da cultura e a busca por uma identidade dita “brasileira” trouxeram alguns avanços nas lutas sociais e políticas por cidadania e educação, bem como enfrentamentos para o alcance de direitos sociais pregados pela República. A invisibilidade social, as desigualdades e a marginalização persistente de negros e indígenas evidenciam a necessidade contínua de combater o racismo e promover a inclusão de todas as etnias na sociedade brasileira. A história do Brasil é uma história de lutas, resistência e superação. Movimentos por educação, cidadania e trabalho (como fizeram clubes negros, a imprensa negra e diferentes organizações negras) podem ser compreendidos como movimentos na defesa dos direitos dos negros no Brasil, exemplificando a persistência de movimentos sociais que buscam igualdade e cidadania plena para todos os brasileiros.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer e confrontar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, trabalhando para desconstruir preconceitos enraizados ainda no tempo presente e garantir oportunidades justas para todos os cidadãos. A promoção de políticas inclusivas, o fortalecimento do diálogo intercultural e o respeito à diversidade são elementos essenciais para construir uma sociedade mais justa, igualitária e acolhedora.

A história do Brasil é um lembrete de que a luta por uma nação mais justa e inclusiva é uma tarefa coletiva. Somente através do comprometimento de todos os setores da sociedade e do reconhecimento da importância de valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial, poderemos caminhar em direção a um futuro em que todos tenham oportunidades mais justas de desenvolvimento e realização pessoal, alcançando de fato a cidadania.



ATIVIDADES PROPOSTAS

01. (UESPI – adaptada) O desenvolvimento industrial brasileiro ocorreu de forma desigual nas diferentes regiões do Brasil, pois houve uma concentração da atividade industrial, particularmente, nos Municípios de São Paulo e Rio de Janeiro. Dentre outras razões, explicam esse fato:

- a) a formação de um mercado externo na região Sudeste e a criação de casas de importação por emigrantes estrangeiros.
- b) o domínio da cafeicultura no Sudeste, a consequente acumulação de capital e a imigração estrangeira que se dirigiu para essa região.
- c) o domínio da mineração em São Paulo e a fundação de casas de exportação que tinham como objetivo abastecer o mercado brasileiro de produtos nacionais.
- d) o desenvolvimento de empresas de extração mineral em São Paulo, que permitiu a acumulação de capital, e o consequente fluxo de emigrantes que para lá se dirigiu.
- e) a abolição da escravidão e a concentração da população na região Sudeste, fato que estimulou a criação de casas de importação.

02. Qual produção agrícola foi fundamental para gerar capitais para fomentar o processo de industrialização brasileiro?

- a) Soja.
- b) Cacau.
- c) Café.
- d) Laranja.
- e) Milho.

03. As cidades da região Sudeste do Brasil foram as que mais receberam migrantes oriundos do campo (êxodo rural) e também de outras regiões do país (migrações regionais), fato que se deu de forma mais acentuada na década de 1970 e nos anos posteriores. Assim, o Sudeste consolidou-se como a região mais urbanizada do país. Tal ocorrência pode explicar-se:

- a) pelas preferências culturais dos migrantes.
- b) pela maior presença de indústrias e empregos.
- c) pela maior receptividade da população local.
- d) pelo processo de marcha para o litoral do país.
- e) pela alto preço do solo nas demais regiões.

04. (Enem 2014) Passada a festa da abolição, os ex-escravos procuraram distanciar-se do passado de escravidão, negando-se a se comportar como antigos cativos. Em diversos engenhos do Nordeste, negaram-se a receber a ração diária e a trabalhar sem remuneração. Quando decidiram ficar, isso não significou que concordassem em se submeter às mesmas condições de trabalho do regime anterior.

FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W. R. Uma história da cultura afro-brasileira. São Paulo: Moderna, 2009 (adaptado).

Segundo o texto, os primeiros anos após a abolição da escravidão no Brasil tiveram como característica o(a)

ATIVIDADES PROPOSTAS

- a) caráter organizativo do movimento negro.
- b) equiparação racial no mercado de trabalho.
- c) equiparação racial no mercado de trabalho.
- d) estabelecimento do salário mínimo por projeto legislativo.
- e) entusiasmo com a extinção das péssimas condições de trabalho.

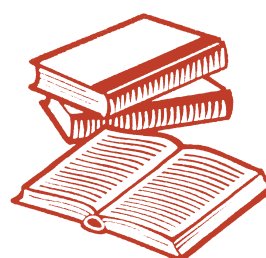
05. (Enem 2021) Embora inegáveis os benefícios que ambas as economias têm auferido do intercâmbio comercial, o Brasil tem reiterado seu objetivo de desenvolver com a China uma relação comercial menos assimétrica. Os números revelam com clareza e assimetria. As exportações brasileiras de produtos básicos, especialmente soja, minério de ferro e petróleo, compõem, dependendo do ano, algo entre 75% e 80% da pauta, ao passo que as importações brasileiras consistem, aproximadamente, em 95% de produtos industrializados chineses, que vão desde os mais variados bens de consumo até máquinas e equipamentos de alto valor.

LEÃO, V. C. Prefácio. In: CINTRA, M. A. M.; SILVA FILHO, E. B., PINTO E. C. (Org). *China em transformação, dimensões econômicas e geopolíticas do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

Uma ação estatal de longo prazo capaz de reduzir a assimetria na balança comercial brasileira, conforme exposto no texto, é o(a)

- a) expansão do setor extrativista.

- b) incremento da atividade agrícola.
- c) diversificação da matriz energética.
- d) fortalecimento da pesquisa científica.
- e) monitoramento do fluxo alfandegário.



ATIVIDADES PROPOSTAS

ATIVIDADE EM GRUPO. Realizar uma pesquisa em grupo na biblioteca da escola, em sites confiáveis sobre História na internet, ou outros meios que você possua acesso. Na pesquisa cada grupo deve selecionar um movimento artístico, social, político, cultural ou religioso (ou outro) que tenha sido criado no pós-abolição, período também do contexto de urbanização e de industrialização do Brasil. Destacar porque o movimento foi criado e quais suas pautas em torno da luta por cidadania e direitos nas primeiras décadas da República.

