



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



DIEGO SOUZA TEÓFILO

**NEGRITANDO O ENSINO DE HISTÓRIA:
abordagens e reflexões sobre a presença negra na Primeira República.**

ANANINDEUA-PA

2024

DIEGO SOUZA TEÓFILO

**NEGRITANDO O ENSINO DE HISTÓRIA:
abordagens e reflexões sobre a presença negra na Primeira República.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto PinheiroLeal.

ANANINDEUA-PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

Teófilo, Diego Souza.

Negritando o ensino de história : abordagens e reflexões
sobre a presença negra na primeira república / Diego Souza
Teófilo. — 2024.

107 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2024.

1. Ensino de história. 2. Étnico-raciais. 3. República.
4. Educomunicação. I. Título.

CDD 981.05

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

DIEGO SOUZA TEÓFILO

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal e constituída pelos (a) examinadores (a) Prof. Dr. Ariel Feldman e Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes, reuniu-se no dia 20 de fevereiro de 2024, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **DIEGO SOUZA TEÓFILO** intitulada: "NEGRITANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: abordagens e reflexões sobre a presença negra na primeira república." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita acadêmica; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente



LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL
Data: 20/02/2024 17:55:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Orientador

Documento assinado digitalmente



ARIEL FELDMAN
Data: 23/02/2024 13:27:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ariel Feldman
Membro Externo da Banca / PPGEDUC / UFPA

Documento assinado digitalmente



SIMEIA DE NAZARE LOPES
Data: 23/02/2024 13:47:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Dedico este trabalho a minha família,
amigos/as e todos/as educadores/as
engajados/as na luta por uma educação
antirracista.

AGRADECIMENTOS

No momento da escrita desses agradecimentos, vem à memória uma caminhada cansativa e solitária; mas que é, ao mesmo tempo, Gratificante. Ressalto que esse percurso não seria possível sem a presença de algumas pessoas.

Agradeço a todos/as professores/as com quem tive contato no ProfHistória; à coordenação do programa, pela acolhida e pelo incentivo; e aos/às queridos/as colegas de turma.

Agradeço ao querido e generoso professor e orientador, Luiz Augusto Pinheiro Leal, pela parceria estabelecida e pelos ensinamentos.

Agradeço ao meu pai, João Batista, por sempre me incentivar e apontar que a educação era um dos caminhos mais importantes que deveria trilhar desde muito cedo; à minha mãe, Heloisa do Socorro; às minhas irmãs Sheila e Sabrina, por celebrarem; darem apoio nesta caminhada; e reconhecer o quanto ela é importante para todos e todas nós.

Ao Ivan Luiz, filho que a vida me deu, que me provoca a me reinventar enquanto ser humano e pai, que me faz refletir constantemente sobre a necessidade de dar leveza à vida e que puxava a minha orelha quando saía do foco, não foram poucas vezes.

Ao meu querido e amado companheiro de caminhada Luis Augusto, que desde o início desta trajetória tem me incentivado a continuar e seguir firme.

Agradeço imensamente à Escola Cidade de Emaús nas pessoas da Claudia Renata, vice-diretora do turno da manhã, uma incansável militante em defesa da escola pública que me acolheu e deu todo suporte necessário para o desenvolvimento das atividades; da diretora Mariza Magno, pela atenção e acolhida no decorrer do desenvolvimento das atividades; dos/das estudantes que, de pronto, colocaram-se à disposição para participar deste processo com muito entusiasmo, não tendo sido possível este trabalho sem cada um/a deles/as.

Agradeço ao Movimento República de Emaús na pessoa da querida educadora Cleice Maciel, por gentilmente articular a liberação dos documentos institucionais da escola.

Agradeço aos/às amigos/as que sempre celebraram comigo esta etapa na minha formação profissional.

“[...] a Lei 10639/03, resultado de uma história de luta dos descendentes de africanos, impõe aos educadores a tarefa de ensinarem aos seus discípulos que o continente africano é o berço da humanidade, no qual surgiram os ancestrais de todos homens e mulheres [...]”.

(De Deus, 2020, p.74)

RESUMO

Passados 20 anos da aprovação e a regulamentação da Lei 10639/03, ainda é necessário discutir, refletir e reconhecer a importância da temática das relações étnico-raciais na escola. Nesse sentido, neste trabalho refletimos sobre a importância da legislação; as intervenções e formulações do movimento negro para a educação brasileira; o papel da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC; a importância do ensino de história como campo em transformação, aberto à reinvenção teórica e às novas abordagens. Ademais, observamos e analisamos as percepções existentes dos/as estudantes sobre as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, dialogamos sobre a presença negra na primeira república no âmbito nacional e local, observando os impactos do período na vida desta população. Por fim, analisamos o manual didático utilizado pela turma pesquisada e abordamos a educomunicação como um campo de intervenção no ensino de história, dialogando também como uma possibilidade de repensar e construir um novo ambiente escolar com foco no desenvolvimento intelectual e na autonomia do alunado, trabalhando a produção de jornal mural. A presente proposta foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cidade de Emaús, fundada na década de 1980 pelo ao Movimento República de Emaús – MRE, localizada no bairro do Bengui na cidade de Belém/PA. Para fins metodológicos, foram adotados os seguintes procedimentos: levantamento de dados consideradas fontes primárias junto ao MRE, inclusive do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola; aplicação de questionário em formato aberto com discente; e desenvolvimento de pesquisa participante junto ao grupo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, por serem sujeitos do processo, além de ter havido o desejo de conhecermos melhor o público com o qual trabalhamos. Tendo como objetivo discutir a construção de novas abordagens acerca da presença negra no ensino de história durante a primeira república no Brasil, como questão problema investigou-se a forma como a presença da população negra no início do período republicano brasileiro, a partir dos manuais didáticos e de outros materiais de apoio utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de história; étnico-raciais; república; educomunicação.

ABSTRACT

Twenty years after the approval and regulation of Law 10639/03, it is still necessary to discuss, reflect and recognize the importance of the issue of ethnic-racial relations in schools. In this sense, in this work we will reflect on the importance of legislation, the interventions and formulations of the black movement for Brazilian education, the role of the new National Common Curricular Base – BNCC, the importance of teaching history as a field in transformation, theoretical reinvention and open new approaches, observe and analyze students' existing perceptions about ethnic-racial relations at school and in society, discuss the black presence in the first republic at national and local levels, observing the impacts of the period on the lives of this population, for Finally, we will analyze the teaching manual used by the researched class and approach educommunication as a field of intervention in the teaching of history, also thinking of it as a possibility of rethinking and building a new school environment with a focus on the intellectual development and autonomy of students, work to wall newspaper production. This proposal was developed at the Cidade de Emaús State School of Elementary and Secondary Education, founded in the 1980s by the Movimento República de Emaús – MRE located in the neighborhood of Bengui in the city of Belém/Pa. For methodological purposes, the following procedures will be adopted: collection of data considered primary sources from the MRE, Pedagogical Political Project – school PPP, application of an open-format questionnaire with students and development of participatory research with a group of students in the 9th year of education fundamental, and considering the group as subjects of the process, in addition to the desire to better understand the public in which one wishes to work. Aiming to discuss the construction of new approaches to the black presence in the teaching of history during the first republic in Brazil, with the problem of investigating how the presence of the black population at the beginning of the Brazilian republican period, based on teaching manuals and other materials used in the classroom.

Keywords: history teaching, law 10639, ethnic-racial, educommunication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Disposição de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades na Base Nacional Comum Curricular	33
Figura 2 – Mapa de localização da EEEFM Cidade de Emaús	41
Figura 3 – Área da EEEFM Cidade de Emaús e disposição das salas no espaço escolar	42
Figura 4 – Disposição das salas e da quadra de esportes da EEEFM Cidade de Emaús	42
Figura 5 – Foto do livro Araribá Mais História – 9º ano	68
Figura 6 – Conteúdo “A Revoltada da Chibata”	69
Figura 7 – Conteúdo “A organização dos movimentos negros no pós-abolição”	70
Figura 8 – “A inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição”	71
Figura 9 – “Samba e Identidade (p. 1)”	72
Figura 10 – “Samba e Identidade (p. 2)”	73
Figura 11 – Material utilizado para atividade sobre identidade	78
Figura 12 – Percepções sobre a questão negra no Brasil	78
Figura 13 – Registros do 1º encontro	79
Figura 14 – Registros das atividades em grupo durante o 2º encontro	81
Figura 15 – Cartazes produzidos nas atividades em grupo	81
Figura 16 – 3º e 4º encontros	83
Figura 17 – 5º, 6º e 7º encontros	85
Figura 18 – 5, 6º e 7º encontros	86
Figura 19 – Jornal mural (Grupo 1)	87
Figura 20 – Jornal mural (Fechado - Grupo 2)	88
Figura 21 – Jornal mural, parte interna (Aberto - Grupo 2)	88
Figura 22 – Jornal mural (Grupo 3)	89
Figura 23 – Culminância das atividades na escola	89
Figura 24 – Exposição dos trabalhos produzidos	90

Lista de quadros

Quadro 1 – Acordos de convivência.....	79
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária	44
Tabela 2 – Gênero	45
Tabela 3 – Identificação	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DABEN	Distrito Administrativo do Bengui
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MRE	Movimento República de Emaús
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPV	República do Pequeno Vendedor
SEDUC-PA	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ENTRE ENCONTROS E ATRAVESSAMENTOS: MOVIMENTO NEGRO, LEI 10639/03, A BNCC, O LOCUS DE PESQUISA E OS SUJEITOS.....	25
2.1	O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA	25
2.2	A BNCC E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
2.3	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CIDADE DE EMAÚS: CONTEXTO E SUJEITOS	34
3	MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRESENÇA NEGRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	47
3.1	MULTIPLAS OLHARES DO ALUNADO SOBRE AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE	47
3.2	A PRESENÇA NEGRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: PANORAMA GERAL..	56
3.3	A PRESENÇA NEGRA NA REPÚBLICA PARAENSE	60
4	A EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO PONTES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	63
4.1	O LIVRO DIDÁTICO COMO SUBSÍDIO IMPORTANTE PARA DISCUTIR A PRESENÇA NEGRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO ESPAÇO ESCOLAR.	63
4.2	A EDUCOMUNICAÇÃO E AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: CONSTRUÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA ACERCA DE SABERES E PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	102
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	105
	APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	106
	APÊNDICE D – PRODUTO DIDÁTICO	107

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema das relações étnico-raciais, estamos tratando de uma temática que possui uma perspectiva histórica de grande envergadura que atravessa o tempo e os sujeitos. Sempre deverá ser considerada de grande potencial e importância, pois não se esgota e, cada vez mais, temos a necessidade de explorar novas possibilidades para a construção dos caminhos de uma sociedade antirracista a partir de diversos espaços, sobretudo a escola.

Porém, assim como possui todo esse potencial, também é um tema constantemente invisibilizado por setores como o poder público, que não propõe uma agenda mais intensa para a sociedade; a academia, quando deixa de lado o tema; e a escola quando se limita a discutir as relações étnico-raciais no mês de novembro. Essas situações vêm sendo contestadas, sobretudo por setores da sociedade ligados ao movimento negro.

A Lei 10639/03 – que instituiu o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana por meio das áreas da Educação Artística, da Literatura e da História Brasileira – pode, além um marco na legislação educacional, ser também considerada como uma etapa vencida por pessoas e organizações negras atuantes no reconhecimento das lacunas existentes na educação brasileira. Sua aceitação na Câmara Federal deve ser celebrada não apenas pela vontade política para sua aprovação, mas por ela representar a materialização da luta pela garantia de uma educação plural e diversa impulsionada e protagonizada por diversos setores da sociedade, em especial pelo movimento negro organizado do país.

Seguindo os ritos tradicionais, após a aprovação e a sanção da legislação em questão, o desafio posterior foi a aprovação do parecer que confirmou a constitucionalidade das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER*. Logo nas suas primeiras linhas, são demarcadas duas questões importantes a serem consideradas.

A primeira trata do quanto que legislação aprovada modifica e busca cumprir o que já estava estabelecido na Constituição Federal¹ e na Lei de Diretrizes e Bases da

¹ Trata-se dos seguintes artigos e incisos: Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216.

Educação Nacional, nos artigos 26, 26-A e 79-B do diploma legal. Além de iniciativas que já vinham provocando o debate sobre as relações étnico-raciais em diversos estados e municípios² e do que já estava pautado no Estatuto da Criança e do Adolescente³ e no Plano Nacional de Educação⁴. A segunda reafirma o papel no movimento negro organizado na defesa de orientações que formulem iniciativas dedicadas a valorização da história e cultura afro-brasileira e dos africanos (Brasil, 2004a).

Retomando à questão da legislação, mais especificamente a lei 10639/03 e a sua regulamentação incentivam, de forma significativa, o fazer da academia voltado para as relações étnico-raciais, da academia aos espaços escolares; pois tratam também inicialmente de mudanças no currículo de formação de profissionais, sobretudo no de cursos de licenciatura, em que a temática deve ser abordada, e no currículo a ser aplicado em sala de aula nos espaços escolares. Quando ela altera a LDB, obrigando o ensino de História e de Cultura Brasileira e Africana na Educação Básica, é presenciado na educação brasileira a promoção de um currículo escolar antirracista e valorativo da população negra (De Negreiros, 2017).

O próprio sentido valorativo proposto por De Negreiros foi o que mobilizou o título deste trabalho. Sugere-se negritando no sentido de dar ênfase ao tema das relações étnico-raciais, que comumente é colocado em segundo plano ou, em determinados momentos, sequer é mencionado nas práticas escolares como tema que ultrapasse a narrativa da escravidão.

Além do que fora citado, é importante considerar a legislação como uma intervenção no sistema educacional brasileiro, um sistema balizado a partir de uma lógica centrada na perspectiva europeia, quando tratamos do ensino de história, conforme veremos mais adiante. Desta forma, a lei obriga a instituição de novos conteúdos e, por conseguinte, uma nova perspectiva de ensino (Da Rocha, 2010).

² Dessa forma, nós temos: Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), Alagoas (Art. 253), Leis Orgânicas, Recife (Art. 138), Belo Horizonte (Art. 182, VI), Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), leis ordinárias, lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo

³ Lei 8.096, de 13 de junho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 13 fev. 2023.

⁴ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://bitly.com/3ce2h> . Acesso em: 13 fev. 2023.

Portanto, esse processo é necessário para repensar reflexões e as práticas a partir do que a lei aponta. Logo, é imprescindível que profissionais da educação, em especial das áreas na qual a legislação abrange, tenham acesso à formação adequada sobre o novo marco legal proposto.

Segundo De Deus (2020), a aplicação da legislação é apresentada como um grande desafio para profissionais da educação, em especial docentes; pois, de certa forma, existe um desconhecimento sobre o tema central da lei. Pelo que a autora aponta, o/a docente, a partir do cenário posto, deverá fazer dois movimentos: o primeiro será buscar qualificação, considerando que poucas são as universidades que adequaram seus currículos, e o segundo trata do processo de desconstrução das imagens estereotipadas que possuem sobre o continente africano. Essas representações geralmente são atreladas por veículos de comunicação a uma perspectiva negativa e limitada do continente africano.

Quanto à adequação curricular no âmbito da academia, quando se trata da formação de professores/as, é importante ressaltar que estamos dialogando sobre o desejo e a vontade política de superar alguns limites existentes e sobre as práticas perpetuadas que apenas cessam quando enfrentadas.

Em relação à formação de docentes, mesmo não se tratando do foco deste trabalho, é necessário que façamos algumas reflexões. Nesse sentido, é indispensável observar como a educação básica vem se organizando e como a formação de professores/as abarca temas que possuem grande importância para a formação da sociedade brasileira, o que é o caso das relações étnico-raciais. Porém, cabe ressaltar que o próprio campo passa a ser totalmente orientado agora pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sobre o qual falaremos mais adiante. Por hora, cabe enfatizar que atualmente as orientações para a formação docente estão dispostas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, na qual definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*.

Dessa forma, Dezemone (2019, p. 91) pontua que a diretrizes curriculares “orientam os planejamentos curriculares e auxiliam na organização das propostas pedagógicas na educação brasileira”. Além disso, especificamente sobre a formação docente, as diretrizes orientam as construções pedagógicas de cursos de nível

superior. Assim, as diretrizes, sejam de qual for a natureza, cumprem a função de orientar processos educativos, ou seja, elas serão responsáveis por indicar os passos necessários no campo da educação.

Contudo, devemos considerar que a BNCC vem sendo constantemente questionada por diversos setores da sociedade, não sendo questões levantadas de forma aleatória. Uma delas trata sobretudo em relação às versões apresentadas, sobre a qual discutiremos mais adiante. Outro fato dado é que ela está em vigor e os municípios e os estados precisam seguir a norma e a nós professores/as da educação básica fica o desafio de criar estratégias criativas que possam tornar a sala de aula um espaço livre, e não de aprisionamento.

Coelho e Coelho (2021) chamam atenção para a forma como educação para as relações étnico-raciais é encaminhada nas diretrizes de formação docente. Apontado como ausente, o tema deveria ser considerado, pois compõe o rol de normas estabelecidas por meio dos órgãos oficiais do Estado, as quais foram resultantes sobretudo de um acúmulo de discussões em diversos setores da sociedade.

O estudo realizado pelos autores reflete sobre a constituição da legislação no que concerne às relações étnico-raciais como uma forma para rever a história contada sobre o país, a partir do protagonismo de organizações sociais, sobretudo negra e indígena. Tendo sido questionado um ensino pautado na centralidade europeia, tratou-se de possibilitar a ampliação da visão da sociedade sobre temas diversos.

Além de romper com essa centralidade, deseja-se, a partir da implementação das DCNERER, desconstruir narrativas como a do próprio mito da democracia racial, pois a convivência harmônica reproduzida a partir do mito não condiz com a realidade brasileira em vários momentos de nossa história. As próprias diretrizes apontam para a reconstrução de relações pautadas no reconhecimento das diferenças e no respeito, tendo como contraponto adoção de políticas e estratégias de valorização da diversidade (Brasil, 2004a).

Nesse interim, discutir o papel dos espaços e dos sujeitos na construção dessas políticas e estratégias é fundamental, pois se trata de buscar caminhos para afirmação de uma educação que valorize as relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva de composição da sociedade brasileira.

No caso dos/as docentes, é importante que tenham acesso à formação que trate do tema conforme o disposto nas DCNERER, seja ela inicial ou continuada. A crítica de Coelho e Coelho (2021) acerca de um apontamento mais efetivo os leva a considerar a ausência do tema nas diretrizes de formação, pois o que se tem é uma menção vaga no parágrafo único do artigo 12, ponto em que BNC-Formação indica “Diretrizes Curriculares Nacionais” ao tratar da carga horária dos cursos de licenciatura.

Pelo fato de as DCNERER possuírem uma abrangência nacional, poder-se-ia considerar que elas estariam contempladas nos tópicos da Resolução CNE/CP Nº 2. Contudo, é pertinente corroborar o questionamento feito anteriormente; pois, se a BNCC é tida como documento orientador a partir de 2017 e nela estão presentes marcos que orientam a educação para relações étnico-raciais, também deveria ocorrer o mesmo com as diretrizes de formação.

Posterior às diretrizes, o próprio *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* tem como objetivo central “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (Brasil, 2013, p. 19).

Em relação ao plano, cabe destacar algumas questões. A primeira é que o mesmo “deve ser compreendido como uma proposta estruturante para a implementação da temática” (Brasil, 2013, p. 28). A outra questão a ser levantada são as 12 ações de responsabilidade do Governo Federal, em especial o tópico “c” que aborda “Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP n. 01/2004.” (Brasil, 2013, p. 28).

Para De Negreiros (2017, p. 70), em relação ao item “c”, a autora contesta: “não há nenhum acompanhamento sistemático da formação dos docentes nas universidades com atenção à educação das relações étnico-raciais”. Observando a questão levantada por Negreiros, afirma-se, de forma categórica, que temos um problema de monitoramento da efetivação de um plano e, quando esse processo

ocorre, a certeza que se tem é que, para efetivação das diretrizes, fica-se dependente da boa vontade do gestor do espaço acadêmico.

Enquanto professor, percebo, a partir do que apontam a legislação e intelectuais, que a educação para as relações étnico-raciais tem como elemento básico a mudança de paradigmas e que as relações existentes no ambiente escolar impactam, na sociedade, a partir (inclusive) dos conteúdos a que o conjunto de estudantes tem acesso. Em razão disso, os professores/as precisam ser constantemente sensibilizados para o trabalho com o tema, sendo fundamental para essa mudança a formação continuada, cuja contribuição é significativa.

O êxito desse processo incessante de conscientização é o desejo de todas as pessoas e organizações que somaram esforços para a construção dos documentos, em especial o movimento negro organizado. Porém, essas mudanças só serão possíveis à medida que o Estado efetive de fato a legislação e estimule, cada vez mais, os/as profissionais da educação a se engajarem na defesa de uma educação antirracista.

Considerando que a História, enquanto disciplina presente na grade curricular da educação básica, deve abarcar temas relacionados à legislação de maneira ampla e plural, não deveria ser necessária, na prática, uma determinação. Trata-se de um campo de conhecimento que, por natureza, compreende a existência da população negra no mundo, que é profundamente pesquisada. Logo, é necessário pensar e repensar o seu ensino a partir dessa nova perspectiva.

Ademais, é importante refletir não apenas sobre os conteúdos dispostos nos currículos, mas também sobre a possibilidade de conectá-los a questões presentes no cotidiano da sociedade e naturalmente na vida dos/as estudantes. Entre essas questões, estão as de caráter étnico-racial, as quais devem propiciar repensar a prática diária. Os trabalhos assim conduzidos têm a finalidade de estimular o interesse que é legítimo ao alunado sobre tema considerado caro para setores da sociedade brasileira, em especial o movimento negro organizado, que, ao longo de sua trajetória, tem sido responsável por reivindicar, propor e provocar as estruturas de poder acerca da necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para enaltecer a população negra e afirmá-la com participe da construção da nação.

De acordo com Bittencourt (2018), é preciso ressaltar que o ensino de história é caracterizado por mudanças, inclusive consideradas marcantes nas trajetórias

escolares, até recentemente pautado em estudos com características memorialísticas, utilizadas para consolidar bases de origem europeia, branca e cristã, expostas de forma cronológica. Mesmo considerando essas mudanças apontadas pela autora, que devem ser ponto de reflexão e questionamento, cabe avaliar se essas alterações acompanham de fato os mais diversos campos do ensino de história, entre eles o que estamos tratando aqui.

Infelizmente, mesmo após uma legislação que propõe uma nova perspectiva, sobretudo valorativa das relações étnico-raciais no país a partir de elementos históricos e bem fundamentados, deve-se considerar as mudanças como urgentes. Dessa maneira, será viável romper com saberes pautados a partir de uma visão eurocentrada, construir junto aos/as estudantes novas perspectivas de ensino e aprendizagem que reconheçam sujeitos historicamente invisibilizados nos mais diversos momentos e espaços da nossa história.

Historicamente a negação do sentido valorativo sobre a população negra ocasionou uma série de problemas para este grupo populacional, inclusive o racismo, perpetuando discursos e práticas de negação do outro e de suas diferenças. Em vista disso, podemos considerar que a mudança passa pela necessidade de dialogar sobre os efeitos nocivos provocados pela negação da diversidade étnico-racial.

De Souza e Paim (2019) chamam atenção para o fato de que o racismo é construído a partir da colonização da América e deixa diversas marcas nas vidas de quem esteve nos polos de colonizador e colonizado. Essas marcas estão presentes em diversos espaços da sociedade e devem ser enfrentadas a partir de políticas que busquem reverter o cenário, sobretudo na escola.

Pensar novas formas para dialogar e reconstruir narrativas pode e deve ser impulsionado no ambiente escolar, sobretudo no ensino de história a partir de práticas que mobilizem os/as estudantes ao encontro do saber diverso. Não devemos correr o risco de reproduzir unicamente discursos históricos oficiais, os quais inclusive chegam aos espaços escolares por meio dos livros didáticos, que também devem ser reconhecidos como uma possibilidade.

As modificações também perpassam pelo próprio lugar que o ensino ocupa na academia e, mais especificamente com o ensino de história, não foi diferente. Segundo Costa e Oliveira (2007), o ensino de história era visto, até a década de 1960, somente como área de formação, não como objeto de pesquisa. Desta forma, ao

ampliar o rol de possibilidades nesse campo, estamos reafirmando a necessidade cada vez mais imponente de aprofundar o diálogo sobre ensino e pesquisa, sobretudo a partir dos/as docentes que estão no espaço da escola, além dos/as estudantes.

A Lei 10639/03 e suas iniciativas posteriores, ao chamarem atenção para o ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, apontam para a abertura de um diálogo com as relações entre as pessoas construídas na sociedade. Considera-se que a temática é necessária e urgente, sendo dever do Estado, por meio de seus agentes, difundir discussões e criar as políticas de valorização articuladas com a mobilização de movimentos sociais, em especial o movimento negro, que tem se dedicado ao longo de sua existência pela emancipação da população negra brasileira.

Nesse sentido, pode-se considerar que a temática atravessa todos os espaços da sociedade, entre eles a própria escola. Dito isso, é importante refletir sobre os objetivos que se desejam alcançar com a educação das relações étnico-raciais, os quais, para De Negreiros (2017, p. 67), são permitir o conhecimento da população negra nos mais diversos espaços da sociedade brasileira, inclusive a partir da perspectiva deste grupo, além de “formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do país assim como que saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos”.

Nós podemos compreender que o debate racial no interior da escola é mobilizado a partir de aspectos externos ao ambiente escolar. É por esse motivo que as diretrizes curriculares que regulamentaram a lei 10639/03 são também instrumento mobilizador das relações estabelecidas entre pessoas negras e brancas.

Gomes (1996, p. 86) menciona que os sujeitos, definidos pela autora como “sujeitos sócio-culturais”, fazem parte de determinados grupos étnico-raciais, que compõem grupos sociais diferentes que carregam, por exemplo, seus valores morais, religiosos, as suas tradições, os seus preconceitos. Esses aspectos, que devem ser considerados como formadores desses grupos, ecoam nos mais diversos espaços, entre eles a escola, onde práticas discriminatórias com teor racistas acontecem mobilizadas do ambiente externo.

O desafio para as escolas e o seu corpo de colabores/as é provocar o diálogo sobre essas questões. Como ponto de partida, deve estar a profundidade que é falar das relações étnico-raciais a partir de aspectos históricos e sociais, que inclusive foram essenciais não apenas para a mobilização de diversos setores da sociedade na

defesa da educação para relações étnico-raciais na escola, mas também para aprovação de marcos legais como a lei já citada.

Após 20 anos da aprovação da legislação, muito ainda se tem para discutir e investigar acerca de sua implementação, práticas e saberes, inclusive a partir do que fora proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que orienta a elaboração de iniciativas voltadas para “valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (Brasil, 2004a, p. 9).

A metodologia para o desenvolvimento deste trabalho consiste inicialmente no levantamento de dados considerados fontes primárias junto ao Movimento República de Emaús – MRE, instituição responsável pela idealização e fundação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cidade de Emaús. Essas informações, por sua vez, tratam sobre o processo de constituição da escola e o que norteou a sua concepção, processo conduzido pelo MRE. Ademais, houve busca por materiais junto à escola, em especial o Projeto Político Pedagógico – PPP, documento que revela a identidade desse espaço, bem como as suas ações e seu sentido de existir na comunidade (Lakatos; Marconi, 2010).

Para somar às fontes primárias, serão visitadas a literatura existente sobre a própria escola, o contexto no qual ela se encontra inserida e as referências que possam convergir com a metodologia inovadora proposta quando fundada.

A referida escola, *lócus* desta pesquisa, é localizada no bairro do Bengui, na cidade de Belém/Pa. Fundada na década de 1980, tem a sua origem a partir das ações desenvolvidas pelo MRE, organização sem fins lucrativos instituída em 1970, as quais contaram com a mobilização de movimentos populares do bairro envolvidos na defesa do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens. Vale ressaltar que a escolha por esse espaço se deu em função de alguns fatores, entre eles primeiramente a proximidade territorial; o histórico de constituição da escola, que a coloca em uma posição de referência no bairro; a sensibilidade da direção escolar; e a proximidade entre o pesquisador e a direção.

Ainda no campo da metodologia, realizou-se aplicação de questionário em formato aberto com estudantes da escola. A opção por esse formato de questionário

leva em consideração o fato de que elas deixam o informante livre para responder as questões apresentadas (Lakatos; Marconi, 2010). Em relação aos/às estudantes, buscamos investigar as suas percepções acerca da temática das relações étnico-raciais de modo geral e de modo mais específico dentro do tema proposto neste trabalho; além de verificar suas inquietações e limitações, a fim de apurar relatos que possam contribuir no processo de construção e aplicação da proposta didática.

É importante ressaltar que a escola e seus/as estudantes também foram impactados pelos efeitos da pandemia de Covid 19, com suspensão das aulas e adoção de medidas como as aulas remotas para suprir a ausência do espaço escolar. Os questionários, além de pontuarem questões fundamentais para compreensão da percepção do grupo sobre a abordagem das relações étnico-raciais, também apontaram as lacunas no campo do ensino de história, cujas dificuldades foram bastante perceptíveis durante a aplicação da proposta didática.

Essas questões que envolveram a pandemia foram consideradas durante o trabalho de pesquisa e aplicação didática, quando se evidenciou a necessidade de realizar ajustes na abordagem para que fosse possível alcançar os resultados desejados junto aos/às estudantes. Dessa forma, buscou-se junto aos/às estudantes o desenvolvimento do método pesquisa participante, no qual se objetiva o envolvimento concreto do grupo no processo de desenvolvimento da pesquisa, à luz do que sugere Soares e Ferreira (2006), opção que, além de considerar os membros do grupo sujeitos do processo, é propício para conhecer melhor o público com o qual se deseja trabalhar (Campos, 1986).

A utilização desse método também se fundamenta em alguns princípios construídos a partir do que sugerem Luis Gabarron e Libertad Landa (1994 apud Brandão; Borges, 2008, p.54), entre eles a perspectiva da realidade social e concreta da vida cotidiana dos próprios participantes.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo geral discutir a construção de novas abordagens acerca da presença negra no ensino de história durante a primeira república no Brasil, com foco especial para o seu desenvolvimento no Pará. Especificamente essa investigação foi conduzida para refletir sobre a atuação do movimento negro na construção de uma educação antirracista, a lei 10639, a BNCC, além de pontuar tanto a história e o papel da escola na comunidade quanto o perfil dos sujeitos; analisar as percepções dos/as alunos/as sobre as relações étnico-

raciais; tratar sobre a presença negra na primeira república; analisar a forma como a temática é apresentada aos/às estudantes a partir do livro didático, por meio do diálogo com o grupo sobre a presença negra no ensino de história, em especial no período citado; produzir e aplicar um ciclo de oficinas que possibilite a reflexão e a discussão da temática em questão, a partir de referências práticas e teóricas da educomunicação, tendo a mesma como estratégia metodológica.

Quanto à organização do trabalho, apresentamos as questões tratadas em cada seção. O capítulo um será dedicado para discutir, de forma breve, a intervenção do movimento negro organizado no campo institucional, que provocou a edição da lei 10639 de 2003 e a regulamentação das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais. Outro tópico a ser abordado trata das mudanças presentes na educação básica, em especial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que tange à forma como a base aborda as relações raciais. Por fim, faremos apresentação do lócus da pesquisa, inicialmente por meio dos registros institucionais, do Projeto Político Pedagógico, da literatura que versa sobre a escola e do próprio contexto (tanto o de fundação quanto o atual); a discussão sobre como a escola recebe e implementa as orientações a partir da legislação; e a apresentação de um perfil da turma em que será desenvolvida as atividades deste trabalho.

O capítulo dois será voltado para analisar e discutir primeiramente os resultados da pesquisa realizada junto aos/às estudantes, que trata sobre os múltiplos olhares do grupo sobre as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, a fim de verificar as percepções acerca dos temas em questão. No segundo momento, será debatido o referencial teórico acerca dessa presença negra no período republicano brasileiro, a partir de algumas considerações, como a de Dantas (2012), sobre a liberdade e cidadania da população negra; e, como a de Salles e Soares (2005), sobre alterações na dinâmica urbana e repressão às manifestações culturais protagonizadas por essa população. No caso do Pará, iremos dialogar com Lacerda (2016) sobre as movimentações da cidade de Belém; com Leal (2008), ao abordar as práticas culturais no contexto do pós-abolição; e com De Sousa e De Menezes Neto (2019), que tratam sobre as medidas tomadas para tornar a cidade “agradável” para a elite local durante a Belle Époque.

Por fim, o capítulo três será voltado inicialmente para dialogar a respeito dos subsídios que os estudantes tiveram acesso quando discutido sobre a primeira

república e sobre a presença negra no livro didático. São apresentados os resultados da aplicação da proposta pedagógica, iniciativa que articula os campos teóricos da educomunicação. A proposta tenciona a realização de um ciclo de oficinas voltados para debates e produção educacional (jornal mural). As ações consistem na formação de um ecossistema comunicativo (Soares, 2011a) constituído de uma turma de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, podendo esse conceito ser compreendido de acordo com Santos (2020), ou seja, qualquer rede de comunicação que conecte as pessoas por meio de um interesse comum. Ferraz e Cavalcanti (2021) refletem sobre a colaboração da Educomunicação como uma possibilidade de repensar e construir um novo ambiente escolar com foco no desenvolvimento intelectual e na autonomia do alunado em relação ao ensino de história.

Este trabalho tem, como questão problema, investigar a forma como a presença da população negra é abordada no início do período republicano brasileiro e em Belém/Pa, a partir do manual didático utilizado pela turma. Ao final, será elaborado um produto a partir da experiência desenvolvida com os/as estudantes do 9º ano.

2 ENTRE ENCONTROS E ATRAVESSAMENTOS: MOVIMENTO NEGRO, LEI 10639/03, A BNCC, O LOCUS DE PESQUISA E OS SUJEITOS.

Neste primeiro momento, serão discutidos pontos importantes para a proposta de um diálogo sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Inicialmente tratamos da importância e do papel do movimento negro na proposição de políticas que respondam às demandas que envolvem a população negra, sobretudo na educação, a exemplo da Lei 10639. A BNCC, outro ponto a ser abordado, é recente no campo da educação, apesar de sua fundamentação estar presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, sua instituição foi marcada por controvérsias e mobilizações contrárias à aprovação. Por fim, será apresentado o espaço em que a pesquisa foi realizada, bem como o perfil dos sujeitos que participaram do levantamento.

2.1 O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA.

Com a reabertura democrática e após a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1996, o Estado é cobrado para atuar junto a pautas históricas consideradas extremamente relevantes pela sociedade brasileira, entre elas as relações étnico-raciais. Isso inclusive ocorreu a partir do intenso processo de mobilização e organização de diversos setores da sociedade brasileira.

Na primeira década deste século, presenciamos a aprovação da Lei 10639/03, em 9 de janeiro de 2003, no ano seguinte à elaboração e à publicação do parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana; e, quase dez anos depois, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (Brasil, 2003, 2004a e 2013).

O percurso até chegarmos à aprovação e à regulamentação da legislação voltada para as relações étnico-raciais foi longo. Desde a década de 1940, já existiam produções organizadas pelo movimento negro que cobravam a efetivação de conteúdos relativos ao tema no currículo (De Deus, 2020).

O movimento negro enquanto movimento social é responsável por pautar discussões sobre alguns temas como racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, educação das relações étnico-raciais, entre outros (Gomes, 2017).

É necessário afirmar que, apesar da legislação realizar as devidas indicações para o ensino da História afro-brasileira e africana, era essencial a instituição das diretrizes, para que fosse minimamente possível responder às demandas e as lacunas apontadas durante muito tempo pela academia e a sociedade civil, em especial o movimento negro organizado.

Nesse sentido, as diretrizes "[...] orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos" (Brasil, 2004a, p. 9). Em razão desse fim, é necessário um compromisso político do Estado, por meio de suas instituições, para o desenvolvimento de ações focadas no que apontam as diretrizes.

Reitera-se que o próprio movimento negro brasileiro tem protagonizado a luta por políticas de reparação da sua população negra junto ao Estado. Fica evidente, nas questões introdutórias das diretrizes, que o parecer procura oferecer uma resposta no campo da educação, assim como em outras áreas. Por fim, o documentocita o teor afirmativo das políticas, consideradas políticas de reparação do que fora submetida esta população.

É importante enfatizar que o processo de organização e mobilização do movimento negro brasileiro tem marcado, na sua história, uma intensa caminhada em defesa da população negra e de reparação por parte do Estado em diversos setores da sociedade, entre eles a educação. A legislação já citada é fruto dessa caminhada.

Da Silva e Da Silva (2021, p. 554) consideram que, após o processo de redemocratização do país, o movimento inicia a formulação de documentos a serem apresentados ao Estado com a finalidade de criar políticas de educação específicas, por entenderem que "as elaboradas à época, por seu caráter universalista, não atendiam as demandas específicas da população negra, luta por igualdade e reconhecimento desde o fim do período escravocrata no Brasil".

As formulações são apresentadas, mas infelizmente a forma como a LDBEN atende as pautas do movimento negro torna-se a grande questão, pois são mantidas dentro de uma perspectiva universalista na educação e não é apresentado como

políticas específicas. Esse cenário só se modifica com os cadernos transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (Da Silva; Da Silva, 2021).

Mattos e Abreu (2012, p. 116), ao se referirem à aprovação dos marcos legais, afirmam que as determinações legais estariam inseridas em um contexto de múltiplas intenções e vontades. Nesse caso, as autoras se referem à vontade política dos poderes estabelecidos e finalizam apontando que tais documentos são resultados de muita negociação.

Acerca dos poderes estabelecidos, vale ressaltar que se trata do início do primeiro mandato do presidente Luiz Inacio Lula da Silva em 2003. Dados os devidos créditos à atmosfera política impulsionada pelo novo governo, é preciso corroborar o que Gomes (2011, p. 111) destaca, ao comentar o rumo tomado pelo movimento negro no terceiro milênio: “[...] as suas reivindicações passam a focar outra intervenção política [...]”. A afirmação da autora assinala alguns questionamentos como a postura neutra do Estado perante a desigualdade racial. Dessa forma, era necessária a adoção de políticas de caráter afirmativo e até mesmo a inserção de ativistas e intelectuais do movimento na administração pública.

Vale ressaltar que a organização e a mobilização da população negra e do próprio movimento negro, segundo Bentes (2018), iniciam-se no continente africano e passam por diversos processos presentes em nossa história, entre eles a própria resistência para as pessoas não serem embarcadas para outros continentes, as revoltas, as rebeliões, a formação dos quilombos, os espaços afro-religiosos, etc.

Soma-se à reflexão de Bentes o que Cunha *et al.* (2022) corroboram sobre o nascimento do movimento negro brasileiro ocorrer durante o período colonial, internamente no próprio sistema escravocrata vigente, tendo papel de reivindicar e lutar pela liberdade e os direitos. Logo, é possível compreender que o movimento tem sido um espaço de proposição, formulação, reflexões e críticas à ausência de debates importantes no que tange a discussão das questões raciais em diversos momentos da história do país; e, nas palavras de Gomes (2017, p. 24), é considerado um importante “ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira”.

Nesse sentido, podemos antecipar que o papel político e propositivo desempenhado pelo movimento negro viria a ser essencial para a superação das

lacunas existentes no campo da educação e de outras áreas como o ensino de história, quando se trata das relações étnico-raciais na educação básica, em especial o ensino fundamental.

Dessa forma, Coelho (2010) destaca a responsabilidade da etapa básica da educação apresentar o conhecimento científico a partir do saber escolar. A autora ainda afirma que o processo de apresentação dos conteúdos acontece no mesmo momento em que suas identidades estão em formação.

À medida que se reconhece a importância do tema e sua relação com os sujeitos, é possível colocá-lo no centro, pois não se trata mais de apenas trabalhar dentro da perspectiva de transmissão do conhecimento centrado na figura docente. É necessário mobilizar outros processos, inclusive apontando para a centralidade do sujeito, pois ele é quem melhor pode indicar as limitações existentes no seu processo de aprendizagem (Caimi, 2009).

Colocar os sujeitos no centro dos diálogos permite exercitar a escuta e identificar tanto como o grupo observa os conteúdos de história quanto ao que ele tem acesso fora da sala de aula e que pode gerar discussões no ensino de história.

Freire (2021) chama atenção para o fato de que o educador democrático não pode se negar ao dever de, a partir de sua prática em sala, reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão de seus educandos. Esse processo, segundo o próprio autor, é fruto da experiência metodológica dialógica no espaço educativo e pode-se afirmar que foge do formato em que coloca os educandos na condição de espectadores ou receptores dos conteúdos.

Dessa forma, é preciso considerar o que Freire (2021, p. 31) chama de “saberes socialmente construídos na prática comunitária”. Estudantes, sejam eles do ensino fundamental e médio, carregam consigo vivências e percepções sobre o mundo, além de serem sujeitos na história, nos acontecimentos, nas narrativas etc.

Conseqüentemente, é necessário provocar e estimular os estudantes a externarem as suas percepções sobre os mais diversos temas, em especial aqueles que sejam fruto de problematizações, como é o caso das relações étnico-raciais; verificar equívocos; e fortalecer percepções que contribuem para o respeito e o reconhecimento dessa população na sociedade.

2.2 A BNCC E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

No rol de iniciativas que envolvem a educação brasileira, atualmente em bastante evidência temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cuja criação se justifica por dois marcos da legislação educacional: trata-se da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210; e da LDBEN, artigo 26. Em ambos, há a previsão de conteúdos mínimos para assegurar a formação discente durante a educação básica (BRASIL, 1988 e 1996). A base também é apresentada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a partir de metas estabelecidas para o ensino fundamental e médio (Da Silva; Da Silva, 2021).

Dadas as devidas justificativas legais para a criação da base e a necessidade de um instrumento normativo com a função de organizar os currículos da educação básica, aquilo que teria a determinação de nortear a educação brasileira, é necessário tecer algumas observações sobre seu processo de construção e aprovação (Cunha *et al.*, 2022).

A primeira trata do próprio contexto que país vivenciava, marcado por uma crise política que teve, como um dos seus efeitos, o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016. A segunda diz respeito aos interesses mercadológicos durante o processo de elaboração e aprovação do documento, mas com resistência de setores progressistas da sociedade contrários à unificação dos currículos na educação básica e à oferta de um currículo mínimo (Da Silva; Da Silva, 2021).

Aprovada em 2017, e com prazo de efetivação no ensino fundamental até 2020, a BNCC é ponto de tensão entre muitos profissionais da educação e segmentos organizados da sociedade, por ela representar um processo de disputa e sobretudo por ser um documento de referência para estados e municípios.

A disputa envolvendo a BNCC parte da perspectiva curricular dessa forma. Pereira e Rodrigues (2017) fazem uma reflexão muito pertinente sobre o currículo não ser apenas como uma lista de conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Contribuindo com o que foi refletido anteriormente, Cavalcanti aponta que o currículo:

Por excelência, um campo de disputas. Constitui-se em um conjunto de forças que concorrem para que as sociedades construam determinadas percepções sobre si e sobre os outros sujeitos que nelas vivenciam as experiências de ensino e aprendizagem (2021, p. 85).

Assim, é importante compreendermos que não se trata apenas do currículo. Estamos dialogando com um documento que vai interferir na vida dos/as estudantes em formação e, por possuir um perfil regulador, é necessário refletir sobre como esse documento é absorvido pelas instâncias de poder responsáveis pela oferta do ensino. Ralejo, Mello e Amorim ponderam que existe

uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o status quo, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História (2021, p. 4).

A lei 10639/03 e suas diretrizes passam por um processo de invisibilidade, sobretudo nas novas orientações vinculadas à BNCC. Segundo o que Coelho e Coelho (2021, p. 11) afirmam sobre as competências gerais e específicas, “os(as) docentes devem desenvolver nos percursos de formação inicial, segundo as novas diretrizes para a formação docente, desconsideram as diretrizes, formuladas pelo mesmo conselho, para o trato das relações étnico-raciais na Escola”.

A instituição de medidas normativas citadas são importantes; mas, nos últimos anos, a partir da criação BNCC, observam-se movimentos que a base propõe na educação brasileira, sobretudo a perspectiva de que ela se apresenta como norma geral para ser seguida, ou “[...]alicerce donde devem ser erguidas paredes por parte dos Sistemas de Ensino, redes de escolas públicas e particulares[...]” (Carth 2017, p. 3). Essa analogia construída pelo autor indica a simbologia do documento para educação no país.

Cabe refletir e problematizar se esses alicerces dão sustentação ao conjunto de discursões que foram e estão sendo realizadas ao longo da história no campo da educação, sobretudo dentro de perspectiva inclusiva e de respeito à diversidade. Dessa forma, é importante considerar o caminho criado para a institucionalização da educação para as relações étnico-raciais, definida pelo mesmo autor como:

Conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos) (Carth, 2017, p. 1).

Contudo, antes do processo de efetivação da base, é necessário pontuar que esse documento elaborado por muitas mãos também está envolto de grandes interesses em disputa por diversos setores da sociedade. Até a efetivação da sua última e terceira versão, no qual estamos concentrando a pesquisa para este trabalho, a base contou com duas versões anteriores.

A primeira representou um rompimento com a centralidade dos conteúdos relacionados à Europa e deu notoriedade para a narrativa historiográfica do Brasil recente, tendo sido alvo de ataques por diversos setores da sociedade, sobretudo do então ministro da educação Renato Janine, do governo da ex-presidente Dilma Roussef, e de setores ligados à academia (Cerri; Costa, 2021).

Para fins de localização temporal, a primeira versão – marcada por críticas, ataques e taxada de “brasilcentrismos” – foi apresentada em setembro de 2015. A proposta não avançou durante o governo Dilma e, antes do seu impeachment, já havia retornado a centralidade no modelo quadripartite em maio de 2016 (Cerri; Costa, 2021).

Segundo Pereira e Rodrigues (2017, p. 38), a primeira versão da base “desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar que não era principal para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África”. Podemos considerar que a ousadia foi uma grande marca desta primeira versão, não agradando diversos setores da sociedade e sendo atacada durante a sua construção.

Vejamos o que diz a primeira versão da BNCC, em relação à ênfase sobre a História do Brasil: “ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias” (Brasil, 2015, p. 241). Indaga-se que esse ataque ao novo formato decorre do fato de muitos setores da sociedade terem dificuldades de romper com o modelo de ensino quadripartite.

De modo geral, considerando o peso e o alcance que um documento como o da BNCC possui, seria importante caminho para o fortalecimento de uma identidade nacional, buscando, a partir deste lado do globo, exaltar e evidenciar as narrativas historicamente negligenciadas.

Como já é de conhecimento, o documento possui um caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os

alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7).

Desta forma, a BNCC gera mudanças diretas no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes, mas mantém as relações étnico-raciais como tema contemporâneo que deve ser mantido nos currículos e nas propostas pedagógicas. Porém, mesmo mantendo o tema, a base não se dedica para o fortalecer nos espaços escolares.

O fato da primeira versão ter causado um desconforto com setores da sociedade que defendem o modelo quadripartite para o ensino da história fez com que a segunda versão da base, agora envolvendo outras pessoas na condução, retornasse a esse modelo quadripartite. Abud (2017, p. 21) pontua que o documento manteve a mesma concepção de história, remetendo à elaboração dos primeiros currículos com “pequenas mudanças de posição nos quadros organizativos dos documentos se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização, que se apresentam desde o início do ensino de História do Brasil”.

Na última versão da BNCC, é apresentada uma estrutura que aponta o caminho a ser seguido para a execução das atividades em sala de aula, que são: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O primeiro ponto trata de pôr em ordem o segundo, que, por sua vez, adequa-se às especificidades dos diferentes componentes curriculares e, por fim, as “habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29).

No caso específico do objeto de estudo deste trabalho, que se dedicará a desenvolver a pesquisa com estudantes do 9º ano, podemos visualizar os objetos do conhecimento e como estão dispostas as habilidades a serem desenvolvidas na perspectiva da BNCC por meio da tabela a seguir, em destaque na Figura 1. Neste momento, não trataremos dos conteúdos objetos, mas serão desenvolvidas as devidas ponderações mais adiante, quando tratarmos da aplicação do produto. Dessa forma, vamos observar a tabela proposta pela base:

Figura 1 – Disposição de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades na Base Nacional Comum Curricular

HISTÓRIA - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias; as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	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	(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.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 427-428)

É importante reforçar que a base considera a legislação voltada para as relações étnico-raciais. Contudo, cabe o questionamento e a problematização acerca da aplicação prática dessas considerações, dos materiais utilizados, das metodologias, com o fim de refletir sobre os saberes ensinados, necessário para buscar compreender o que se vem discutindo em sala de aula, do ponto de vista prático.

As habilidades propostas na BNCC, conforme foram expostas e destacadas na Figura 1, tratam justamente da necessidade de discutir elementos fundamentais que envolvem diretamente a população negra no pós-abolição. Dessa forma, temos as habilidades (EF09HI03) e (EF09HI04), a primeira e a segunda, cujas finalidades são respectivamente:

Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (Brasil, 2017, p. 427-428).

As habilidades citadas podem ser consideradas um norte para atuação docente em sala de aula. Durante o processo de diálogo com os/as estudantes, considerou-se essas habilidades e, conforme constam na BNCC, elas expressariam as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29).

Assim, ao dialogar sobre a temática das relações étnico-raciais, Guimarães observa:

Refletir sobre esse tema e as repercussões nas práticas de ensino e aprendizagem em História no ensino fundamental (ainda que tardiamente no Brasil) representa uma possibilidade de combater o etnocentrismo europeu, o 'europocentrismo'⁵, tão arraigado no ensino de História (2012, p. 74-75).

Romper com esta perspectiva de ensino possibilita repensar a história de sujeitos marginalizados e invisibilidades pela e na sociedade.

Dessa forma, pode-se considerar que temos um aparato legal que orienta as políticas educacionais no âmbito das relações étnico-raciais, logo é necessário que esse debate ganhe cada vez mais força, além de se analisar a forma como ele vem sendo desenvolvido nas escolas junto aos/às discentes.

2.3 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CIDADE DE EMAÚS: CONTEXTO E SUJEITOS.

A escola deve ser observada como uma potencialidade para a sociedade, como espaço de sociabilidade, pelo seu papel formativo na vida dos sujeitos e pelas possibilidades que ela representa de projeção de futuro. Logo, é de extrema importância nunca a compreender como espaço estático, mas como um lugar de movimento e troca. Dessa forma, é fundamental considerá-la um espaço político responsável pela construção do conhecimento e não voltado para reprodução (Da Silva, 2019).

Hooks (2019, p. 200), pontua que “A escola pública é a formação exigida para todos, que tem a tarefa de ensinar os estudantes a ler e escrever e, esperançosamente, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico”. Para tanto, é importante trabalhar na perspectiva do pensamento crítico articulado com a necessidade de conexão da escola com temas do cotidiano dos sujeitos.

A Cidade de Emaús, como é conhecida, tem sua fundação a partir da organização do Movimento República de Emaús - MRE⁶, instituição idealizada por um

⁵ O uso deste termo pode parecer estranho, pois usualmente é utilizado “eurocentrismo” para afirmar a centralidade na Europa, mas neste texto trata-se da reprodução do que fora descrito pela autora.

⁶ Mais informações sobre o Movimento República de Emaús estão disponíveis no site institucional, uma das fontes acessadas na pesquisa: <http://www.movimentodeemaus.org/>.

conjunto de jovens que, ligados à igreja católica, foi liderado pelo Padre Salesiano Bruno Sechi. Fundada em 1970, desenvolvia inicialmente atividades socio-pedagógicas com meninos e meninas em situação de rua que trabalhavam na região onde se encontra localizado o mercado do Ver-o-Peso. Essa atuação que redeu ao padre e ao movimento grande reconhecimento institucional no processo de enfrentamento ao trabalho infantil e na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

A atuação do MRE somou forças com a criação de espaços como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Fórum Nacional dos Direitos de Crianças e Adolescentes, a Associação Nacional de Centros de Defesa - ANCED, entre outras articulações regionais. Com o advento da Constituição Cidadã de 1988, contribuiu com a discussão do artigo 227, que versa sobre os direitos das crianças e sobre a criação tanto do Estatuto da Criança e do Adolescente quanto dos Conselhos de Direitos e Tutelares nos municípios e estados brasileiros.

Segundo informações disponíveis nos documentos institucionais do MRE, iniciam-se, a partir de 1979, as primeiras discussões sobre a criação de um espaço voltado não somente para cumprir a função educativa na vida de crianças, adolescentes e jovens; mas também para envolver, de forma efetiva, as suas famílias, os adultos, o que vem a ser chamado pelo próprio movimento como “experiência educativa mais global”. Na estrutura organizacional do movimento, a escola era reconhecida como uma das expressões da instituição, ou seja, umas das ações desenvolvidas pela organização (MRE, 1979).

Conforme consta no Plano de Implantação da Escola (MRE, [198-?]a), a partir da decisão do conselho da então República do Pequeno Vendedor – RPV⁷, a instituição do espaço escolar se consolidou onde as atividades desenvolvidas com meninos e meninas em situação de rua estavam concentradas. Esse grupo de meninos e meninas que se encontravam em vulnerabilidade era uma ponte para o trabalho com as famílias que o movimento desejava desenvolver. Assim, a escola é constituída para atender inicialmente um grupo de 80 famílias que se encontravam nessa situação.

⁷ A República do Pequeno Vendedor é considerada, desde a fundação da instituição, como uma das expressões do MRE, concentrando as atividades sócio pedagógicas com crianças, adolescentes e jovens. Atualmente o movimento não desenvolve atividades com o público em situação de rua, mas na RPV continua existindo como expressão do MRE.

O próprio tema família, no período em questão, foi um dos primeiros a ser discutido nas formações internas realizadas junto à equipe que compunha a escola. Dessa forma, a formação continuada para a organização escolar era considerada essencial, pois esse era o espaço que se tinha para refletir sobre as questões envolvendo o público prioritário das ações (De Barros e Gonçalves, 2009).

Nesse contexto, a partir dos primeiros passos dados para constituição do espaço escolar, foi desenvolvida educação formal para crianças cursarem o 1º grau nos turnos da manhã e tarde e o 2º grau magistério no turno da noite a partir de 1985, no qual eram formados/as professores/as.

O sentido dado à constituição da escola passava também por mobilizar os diversos sujeitos para a construção de uma nova perspectiva de sociedade, inclusive considerando o seu sentido de existir para a comunidade. Além disso, é perceptível, por meio das informações analisadas, que naquele momento não fazia sentido a escola estar apenas localizada no bairro, era necessário vivê-lo de forma plena e criar condições para que as pessoas reivindicassem seus direitos no território em que ela estava localizada.

De Barros e Gonçalves (2009, p. 11) afirmam, a partir trabalho de pesquisa realizado junto aos docentes que atuaram na escola, que “pais, mães e comunidade reunidos dizem como querem essa escola, seus professores, apontando os caminhos para sua construção e concepção de formação”. Trata-se de uma demonstração prática de democratização do espaço escolar onde a comunidade participa, sugere formatos para o pleno desenvolvimento das atividades e compreende que escola e comunidade precisam estar integradas.

Desse modo, o movimento considerava, na proposta filosófica, a escola como “um espaço de discussão, análise e reflexão crítica sobre a situação concreta do bairro e a partir daí trabalhar na formação das crianças, adolescentes e adultos objetivando a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e igualitária” (MRE, [198-?]b, p. 3). Tal proposta foi construída e baseada nas pedagogias de Maria Montessori, Dom Bosco e Paulo Freire⁸.

Em relação à base pedagógica utilizada na constituição da escola, o método montessoriano, é uma filosofia que, segundo Da Silva e Ramires (2023), “diz respeito

⁸ Nos documentos acessados, as propostas pedagógicas não são detalhadas. Foi necessário fazer uma busca mais aprofundada em artigos produzidos no contexto da escola.

a uma educação voltada não apenas para a escola, mas também para a vida cotidiana. Trata-se de uma educação para além do ambiente escolar”. A utilização de Dom Bosco como base faz referência à fundação da escola pela origem do MRE e de seus fundadores com o catolicismo, em especial com padres Salesianos. Por fim, Paulo Freire foi um estudioso do campo da educação que se dedicou a construir novos paradigmas em que os sujeitos da escola vivessem o espaço de forma plena e crítica.

As referências e o processo eram estimulados e compartilhados junto ao público e considera que, com as crianças e os adolescentes, pretendia-se contribuir no seu desenvolvimento “fornecendo informações, instrumentos e criando situações de modo que cada um solidariamente com os outros colegas construa a sua peculiar maneira de ser” (MRE, 1989, p. 3.). Esse processo reflete inclusive na própria estrutura

Quanto ao público adulto, alunos e posteriormente professores, pretendia-se que fossem:

Profissionais política e tecnicamente competentes para orientar a aprendizagem dos filhos de trabalhadores. Isto significa que além de transmitirem conhecimentos de modo eficiente e eficaz deverão ser capazes de gerar novos conhecimentos úteis à vida destes alunos e sua comunidade, pela condução segura do processo ensino-aprendizagem. (MRE, 1989, p. 3).

Dessa forma, a formação continuada dos/as profissionais era permeada por um sentido político que buscava articular o conhecimento formal estabelecido por meio de um currículo e o saber mobilizado a partir da realidade na qual esses sujeitos estavam inseridos/as. De Barros e Gonçalves (2009, p. 14) consideram que “O estudo e a discussão constante sobre temas de interesse faziam da escola um espaço de produção e não somente de reprodução do saber.”

A escola como um espaço de produção vai ao encontro da filosofia de trabalho proposta e faz um contraponto direto com a lógica da educação bancária, criticada por Paulo Freire, referencial pedagógico que constituiu a escola conforme já citado.

Nesse sentido, pensar ensino e aprendizagem requer, antes de tudo, pensar na sinergia que estes processos precisam ter na vida dos/as discentes. É necessário um encontro de vontades e, não estando estabelecido, deve-se criar as condições para tal. Além disso, é necessário observar o currículo para que seja possível flexibilizá-lo na prática, em sala de aula.

Para dar conta de suas finalidades educativas, a escola desenvolvia suas atividades seguindo duas linhas: formal e informal. A primeira contava com as áreas do conhecimento, aplicadas por meio do currículo e produzia seu próprio material pedagógico, que buscava pensar novas formas de ensino-aprendizagem atendendo as necessidades dos sujeitos, dos quais muitos se encontram em condição de trabalho. Dessa forma, “partindo de sua realidade cultural e proporcionando-lhes condições para o desenvolvimento de suas potencialidades numa relação do respeito autodisciplina e liberdade”. (MRE, [198-?]b, p. 3)

A segunda envolve o aspecto informal e levava em consideração a necessidade de complementação da educação formal recebida pelos alunos/as da escola, sendo instituída a “Escola de Produção” com formação teórico-prática nas seguintes áreas: marcenaria, horta-medicinal e comercial, avicultura, produção de medicamentos naturais, perfumaria e suinocultura.

Em relação à “Escola de Produção”, os seus objetivos perpassavam por ofertar ao alunado técnicas produtivas que poderiam ser reproduzidas em suas casas, no bairro; e fortalecer a relação de pertencimento com a terra e a cultura popular, por meio do trabalho comunitário (MRE, [198-?]c).

A junção dessas linhas contribui com a construção de perspectivas críticas sobre a realidade na qual as famílias estavam inseridas. Nas palavras de Hage e Gusmão (1996, p. 9), a proposta curricular da escola merece destaque, pois valoriza a “realidade sócio-política vivenciada pelos moradores no Bairro, incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva de mundo que favoreça a construção da cidadania”.

Atualmente no Projeto Político Pedagógico (Pará, 2022) da escola, informa-se que sua fundação data de 1980⁹, o que de fato se confirma ao se comparar com os documentos acessados. A sua fundação se encontra em consonância com o momento pela qual o bairro vinha passando, principalmente seu processo de ocupação que como consequência gerava demandas sociais, entre elas a educação. Logo, a escola teria a tarefa de suprir essa lacuna existente na comunidade e em outras, como as de famílias de grupos com que o movimento atuava, que, vale ressaltar, eram meninos e

⁹ O ano de 1980 consta como data da primeira iniciativa como escola, cuja formalização junto à Secretaria de Educação acontece em 1982.

meninas de vários pontos da cidade que trabalhavam na área externa e interna do mercado do Ver-o-Peso, como bem já foi apontado no início do texto.

A constituição da Cidade de Emaús contou com grande empenho da comunidade, que se somou à campanha “Escola para todos”, que contava com a participação da própria comunidade local, da Comunidade Eclesial de Base – CEB e a da Comissão dos Bairros de Belém – CBB (Pará, 2022).

Em 1982, a escola é constituída formalmente a partir da mobilização da comunidade. No ano de 1991, obteve junto ao Conselho Estadual de Educação a portaria de implantação das outras séries do então chamado 1º grau (5ª a 8ª série). Por um longo período, a escola manteve-se em regime de convênio até ser vendida para a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, em 2013, sendo de responsabilidade do Estado até o presente momento. Essa decisão foi tomada a partir de reflexões internas dos/as conselheiros/as do MRE¹⁰, por compreenderem que a educação era dever do Estado e por terem cumprido até aquele momento um papel na construção deste espaço.

Cabe ressaltar aqui que, nesse momento acontece um rompimento com uma proposta de trabalho que conferia à Cidade de Emaús autonomia administrativa e pedagógica, em convênio estabelecido junto à SEDUC. Dessarte, na atualidade, o que temos é um espaço de educação formal que mantém viva, em registros, essas memórias; mas agora volta a sua dinâmica institucional para educação formal conduzida pela gestão estadual.

É importante observar que o movimento e a escola foram fundados durante uma ditadura militar (1970) e na iminência da consolidação da reabertura democrática (1985). Desde a fundação desses espaços até os dias atuais, ambos têm dado contribuído significativamente na defesa e na garantia de direitos de crianças e adolescentes e no direito à educação. De acordo com informações disponíveis no site da instituição, é possível identificar o que significou aquele momento na década de 1980. A experiência do MRE “transbordava de Belém para o Brasil num enfrentamento sem precedentes à situação dos meninos e meninas de rua, somando forças na defesa ampla dos direitos infanto-juvenis”¹¹ (MRE, [entre 2012 e 2023]). Nesse

¹⁰O conselho no MRE é a instância superior da entidade e possui função deliberativa sobre os rumos que a instituição deve tomar. Nenhuma decisão desse caráter é tomada sem a devida discussão e aprovação do conselho.

¹¹<https://www.movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=118>.

sentido, o processo de reabertura democrática pelo qual o país passou ampliou esse arco de ações, sendo fundada a escola.

Em relação ao território onde está situada a referida escola, trata-se do bairro do Benguí, um dos bairros mais populosos da cidade de Belém, com um contingente demográfico de quase 30 mil habitantes¹², compondo o Distrito Administrativo do Daben¹³. Os dados citados sobre o contingente populacional são Censo Demográfico de 2010¹⁴. Acredita-se que a população do bairro aumentou desde a última edição do Censo. Sua formação data dos anos 1960 e 1970, a partir da ocupação coletiva de pessoas de baixa renda e no processo de desenvolvimento da Rodovia Augusto Montenegro, que possibilitou a ligação entre os distritos de Icoaraci, Outeiro, Val-de-Cans, Tenoné e Ilhas (Amorim *et al.*, 2013).

Segundo Amorim *et al.* (2013), não foram apenas reivindicação por moradia pautadas pela população naquele momento. É importante considerar que, com o processo de ocupação estabelecido, incorporaram-se outras demandas como educação, energia, saneamento, água potável, saúde, transporte, etc. Esse processo contou com a participação de movimentos sociais do bairro, entre eles o próprio Movimento República de Emaús.

Com 40 anos de fundação, a Cidade de Emaús padece, assim como inúmeras outras escolas, com problemas de ordem estrutural e externa, entre os quais predomina, nesse segundo, a violência presente no território onde ela se encontra localizada. Questões externas geram impacto direto no cotidiano da escola e no processo de ensino e aprendizagem dos respectivos docentes e discentes.

Em relação aos sujeitos, informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação - Seduc, por meio do seu site¹⁵, no ano de 2023¹⁶, a escola contava com 256 discentes, divididos nos turnos da manhã e da tarde, em 9 turmas,

¹²População Residente por Sexo, Bairro e Distrito, no Município de Belém - 2010. Disponível em: <https://anuario.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Tabela-10-Demografia.pdf>.

¹³A organização distrital em Belém ocorre desde 1997, determinada pela gestão municipal, no caso do Daben o mesmo agrega os seguintes bairros: Benguí, Cabanagem, Coqueiro, Parque Verde, Pratinha, São Clemente, Tapanã e Una. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=18&conteudo=4762>. Acesso em: 10 de março de 2023.

¹⁴Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cada 10 anos, a última edição do censo iniciou em agosto de 2022, finalizado em fevereiro de 2023.

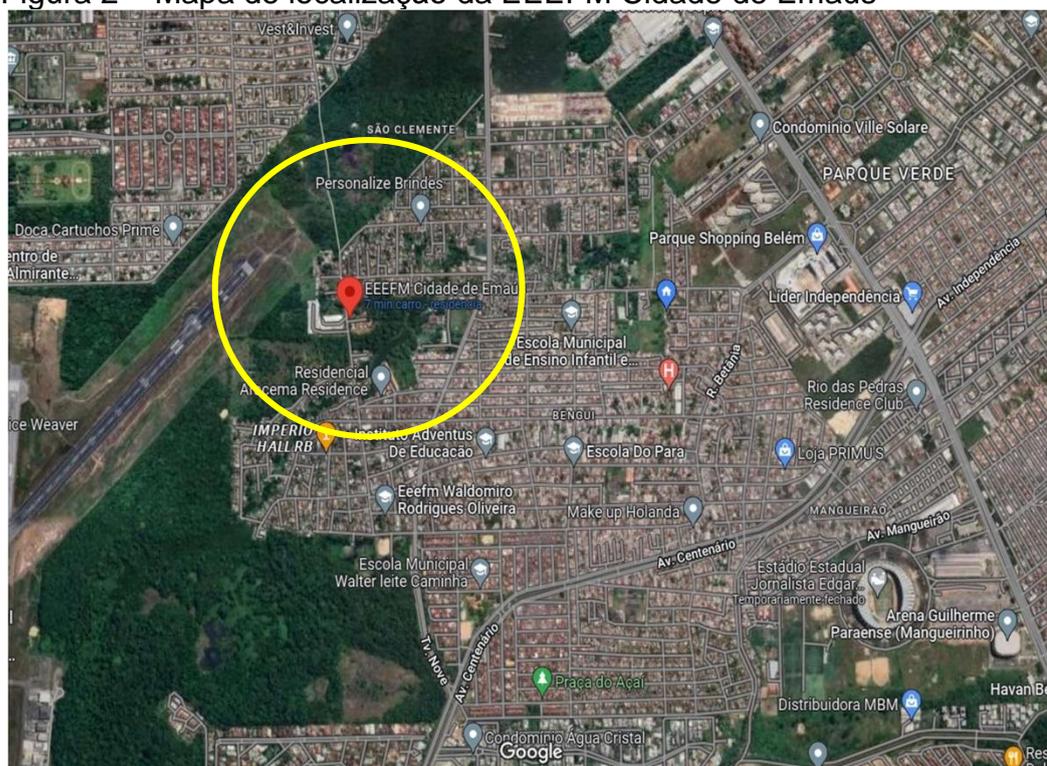
¹⁵Estudantes matriculados em 2023. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_ure=19A%20URE%20-%20BELEM&codigo_use=9&nome_use=Unidade%209&codigo_municipio=&codigo_escola=301.

¹⁶Devido à escola não ter finalizado o seu processo de matrícula para 2023, ainda não foi possível ter esses dados consolidados. Espera-se que, a partir do ano letivo, já seja possível ter.

sendo o turno da manhã dedicado para o ensino fundamental maior e o turno da tarde, para o ensino médio.

A escola atende, por demanda espontânea, estudantes que residem nas proximidades dela, uma área distante do centro do bairro. Podendo ser considerada como o serviço público mais próximo da comunidade, tem a tarefa de suprir as necessidades educativas existentes.

Figura 2 – Mapa de localização da EEEFM Cidade de Emaús



Fonte: Google maps (2023)

Figura 3 – Área da EEEFM Cidade de Emaús e disposição das salas no espaço escolar



Fonte: autor (2023)

Figura 4 – Disposição das salas e da quadra de esportes da EEEFM Cidade de Emaús



Fonte: autor (2023)

Devido à distância e ao histórico da localidade onde a escola se encontra – popularmente conhecida como “piçarreira”, nome dado em razão das áreas com chão batido de piçarra –, estando localizado na mesma rua o antigo cemitério do bairro desativado pela gestão municipal há mais de 20 anos, hoje o espaço está abandonado e se tornado área ociosa e de fácil acesso o que deixa a comunidade em situação de vulnerabilidade. É possível indagar que todas as pessoas que residem na área convivem diariamente com situações que as colocam em vulnerabilidade, por uma série de circunstâncias, entre elas a violência.

A partir do contato com a escola e da coleta de informações e materiais sobre a atuação perante o público e a comunidade, sobretudo as abordagens das relações étnico-raciais, tendo como norte os documentos oficiais, foi verificado que não consta registrada nenhuma ação relacionada à temática no PPP. Isso ocorre mesmo com a existência de um arcabouço normativo, sobre o qual se tem investigado com mais profundidade. No entanto, o que foi constatado, a partir de diálogo pontual com uma docente do ensino médio, é que ela costuma realizar ações no espaço da comunidade quilombola do Abacatal, no município de Ananindeua.

Quando se desenvolviam as atividades deste trabalho, foi apresentado um projeto para o desenvolvimento de atividades que seriam realizadas durante o mês de novembro, especificamente na semana em que se comemorava o Dia da Consciência Negra.

Duas questões chamam atenção. A primeira está relacionada à ausência do tema em um documento como o PPP, que possui uma grande importância para o fazer educativo escolar; pois, conforme pontua Da Rocha (2006, p. 55) sobre suas dimensões política e pedagógica, o documento se “constitui numa ação intencional, com compromisso explícito assumido coletivamente, reafirmando a intencionalidade da escola: incluir todos os integrantes da mesma num processo de transformação da realidade”. A segunda, em relação ao projeto apresentado de forma bem pontual e sem aprofundamento que o tema demanda, pressupõe-se que foi abordado de forma rasa e imediata.

A própria autonomia da escola remete à construção de um documento que seja o reflexo da comunidade em que está inserida e não apenas como mero fazer burocrático de responsabilidade da escola. Nesse sentido, Veiga (1991), destaca que o PPP não é apenas um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, ele é construído e vivenciado por todos, sendo um compromisso coletivo da escola.

Retomando a questão sobre o público atendido pela escola, em especial 2023, a escola contava com 256 estudantes matriculados/as¹⁷, divididos nos dois turnos em que a escola funciona. Em relação à turma investigada, com a finalidade de obter informações iniciais sobre o perfil de cada estudante e suas percepções acerca do tema deste trabalho, aplicou-se um questionário a um grupo de 35 estudantes que

¹⁷As informações correspondentes ao número de estudantes da escola e especificamente da turma foram extraídas do site da Secretaria de Estado de Educação – Seduc.

compõem o 9º ano do ensino fundamental, tendo sido possível obter retorno de 20 estudantes¹⁸.

Os resultados apresentados neste capítulo compõem a primeira parte do questionário aplicado ao grupo de 20 estudantes da turma. Neste primeiro momento, tratamos do perfil de identificação dos/as estudantes, considerando a faixa etária, o gênero, a raça e a etnia. Optou-se pela socialização em dois momentos devido às necessidades de cada ponto do trabalho.

No que diz respeito à faixa etária da turma, foi possível constatar uma variação de idade entre 14 e 17 anos, embora dois estudantes não tenham informado as suas respectivas idades. Esse primeiro dado demonstra que a faixa etária da turma é bastante diversa, mas é preocupante quando a relacionamos com a série em que se encontram matriculados/as. Não foi possível aferir melhor o que causou a distorção entre alunos/as da turma. Vejamos a tabela 1:

Tabela 1 – Faixa etária

IDADE	QUANT.	%
14 anos	3	15%
15 anos	8	40%
16 anos	5	25%
17 anos	2	10%
Não informou	2	10%

Fonte: autor (2023)

Por meio da tabela, é possível identificar que mais da metade da turma, 75%, encontra-se em distorção idade-série. Dados do Censo Escolar¹⁹, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, demonstram que o Pará, em 2022, nos anos finais do ensino fundamental (9º ano),

¹⁸Não foi possível acessar a totalidade da turma devido à rotatividade dos/as estudantes durante o dia em que o questionário foi aplicado e fatores específicos como estudantes que possuem filhos recém-nascidos ou que demandam cuidado da mãe.

¹⁹É o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. A coordenação fica por conta do Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

apresentou uma distorção idade-série superior à média nacional, respectivamente 35% e 19,8%.

Em relação ao gênero dos entrevistados, foi constatado um percentual bastante expressivo de 65% dos estudantes do gênero masculino, em comparação aos 35% do feminino. Mais da metade do grupo pesquisado é composta por adolescentes do gênero masculino conforme é possível observar na tabela 2.

Tabela 2 – Gênero

GÊNERO	QUANT.	%
Masculino	13	65%
Feminino	7	35%

Fonte: autor (2023)

Por fim, para fechar o primeiro bloco de questões com base no perfil da turma entrevistada, foi solicitado, para fins de identificação, que cada participante indicasse como se considerava de forma livre. Portanto, estão descritas na Tabela 3 as identificações apontadas pela turma. É interessante observar os dados sobre identificação, pois remetem ao processo de afirmação e reconhecimento individual dos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Vejamos o que é apontado pela turma na tabela:

Tabela 3 – Identificação

IDENTIFICAÇÃO	QUANT.	%
Branco	3	15%
Pardo	9	45%
Preto	3	15%
Negro	1	5%
Moreno	3	15%
Amarelo	1	5%
Não informou	1	5%

Fonte: autor (2023)

Considerando as categorias de identificação utilizadas pelo IBGE, temos as seguintes: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Verifica-se que o processo de

identificação dos/as participantes converge, em sua maioria, com o que é apontado pelo instituto.

A soma da autodeclaração do grupo de pardo/a, preto/a e negro/a resulta em 65%; as categorias branco/a e moreno/a representam 15% cada; amarelo, 5%. Chama atenção a identificação como uma pessoa “morena” por um grupo de três estudantes. Pode-se compreender a identificação como um processo em construção nessa fase da vida.

Conforme apontam Fernandes e De Souza (2017, p. 106), “Identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade...”. É de fundamental importância observar que os/as estudantes na fase da adolescência estão em processo de encontro com a formação da sua identidade, composta das mais variadas facetas, entre elas a que afirma a sua identidade étnica.

3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRESENÇA NEGRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA.

O Objetivo deste capítulo é trazer no primeiro momento as percepções dos/as estudantes sobre o tema das relações étnico-raciais, quando contaremos com depoimentos colhidos a partir da aplicação de um questionário. Em relação às respostas recebidas, optou-se por deixar a escrita conforme cada estudante respondeu.

No segundo momento, trataremos sobre a presença da população presença negra na primeira república, onde trabalhamos o seu desenrolar a nível nacional e regional, com destaque para o seu desenvolvimento na capital paraense, para aplicação do material didático. Antes de entrar nessa questão, é importante demarcar a relevância desse tema na primeira república, que se inscreve no contexto da legislação para o estudo das relações étnico-raciais. Dito isso, à medida que se compreende que a nossa história não pode negligenciar a presença da população negra nesse momento e principalmente não deve optar pelo debate pontual sobre questões específicas a serem tratadas quando abordarmos o livro didático. A historiografia comprometida a narrar de forma mais aprofundada a presença negra na sociedade passa pela discussão sobre o período em questão, procedimento fundamental na geração de subsídios para que professores/as possam atuar de forma mais incisiva no campo do ensino de história, que tem se demonstrado dinâmico e aberto às questões citadas.

3.1 MÚLTIPLOS OLHARES DO ALUNADO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE.

Primeiramente é importante refletir e reconhecer que a escola e seus sujeitos têm muito a dizer para a sociedade, e os/as docentes possuem um papel fundamental na mediação das percepções e nas indagações sobre temas diversos, entre eles o que estamos tratando aqui. Porém, esse processo perpassa pelo entusiasmo de aprender e ensinar, conforme reflete hooks (2017, p. 16), que diz: “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e não tédio”.

Aponto a escuta e o diálogo como um caminho possível para que se conheça compreenda as percepções dos/as estudantes. Trata-se de uma etapa basilar para apreciar como o grupo pensa e para definir melhor os caminhos e estratégias para o desenvolvimento das atividades deste trabalho, sobretudo por ser fundamental a percepção individual. Enquanto educador, é importante reconhecer que esse grupo de estudantes, assim como muitos outros, também é responsável pela produção de conhecimento, conforme reflete Freire (2021).

Silva (2011, p. 13) pontua que, no processo de ensino e aprendizagem, homens e mulheres “ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver”. O desafio nesse sentido é possibilitar que os/as estudantes reconheçam que o saber não é imutável, mas algo diverso que se transforma, se aprimora, se soma junto a outros.

Assim, ao longo desta seção, trataremos dessas percepções que, em determinado momento, podem ser consideradas avançadas por reconhecerem a diversidade étnico-racial e, em outros momentos, relativizadas ou até mesmo negadas.

Dessa forma, ao serem perguntados sobre como avaliam a situação da população negra no Brasil, parte da turma trouxe respostas que considero vagas, como: “não saber explicar, não sei, não lembra, acha normal”. Essas respostas chamam atenção não somente por serem vagas, mas também por aparentar uma certa apatia em relação a um tema tão importante e presente na sociedade.

Ainda nesse tópico, na turma contamos com respostas que avalio serem mais críticas por reconhecerem a existência de problemas em torno da questão negra no país, como o racismo, a discriminação, o preconceito, a injustiça. Logo, houve respostas que passeiam entre essa visão mais crítica e o fato de existir uma certa paz entre brancos e negros, mas o racismo continua como fenômeno pertinente. Vejamos o que dizem os entrevistados/as:

“Eu acho que hoje em dia já é um pouco mais de boa comparado aos tempos passados por conta do racismo”.
Aluno L. D. S. S. - 15 anos.

“Eu acho que existe uma certa paz, entre brancos e pretos, o racismo ainda existe, mas é a minoria da população eu nunca vi uma cena de racismo então acho que é muita pouca pessoa que faz isso”.
Aluno K. D. S. P. - 14 anos.

Outra parte do grupo demonstrou uma posição mais crítica em relação ao que fora perguntado, conforme podemos verificar nas respostas dos/as entrevistados/as:

“Tipo tem leis sobre, não fazer racismo, mas tem crianças pequenas não sabem isso, então difícil de se defenderem e falarem sobre. As pessoas tendem a não considerar que são ou praticar o racismo, discriminação, mas fazem. Então o Brasil é inclusivo mas também não? Não sei explicar (minha opinião)”

Aluna M. S. M. - 15 anos.

“Em alguns lugares existem pessoas que são muito julgadas pela sua cor/raça a maioria do pessoal da classe alta”

Aluno L. M. S. L. - 16 anos.

“Eu acho muito precária, vejo de muita injustiça feita sobre eles”

Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

“O Brasil apesar de ser um país com diversas raças, a população negra é a mais excluída de cargos, salários altos e etc”.

Aluno M.A. M. A. - idade não informada.

Julgo importantes as afirmativas levantadas anteriormente por elas demonstrarem que questões envolvendo a população negra nem sempre passam despercebida pela vida das pessoas, pelo fato de reconhecerem o racismo enquanto crime, pelas questões relacionadas a classes, pela injustiça e por outros motivos. Guimarães (2012) pondera que a História enquanto disciplina escolar tem papel central na superação da formação racista e na construção de uma educação libertadora e plural.

Essa primeira provocação ao grupo apontou um caminho produtivo e indicou que seria necessário trabalhar com esses múltiplos olhares e posições. Sendo assim, foi necessário recorrer ao que temos do ponto de vista histórico que justificaria o que ocorre na atualidade, para justificar a existência do racismo, discriminação por meio da história.

Partindo do princípio de que a lei 10639 dispõem sobre ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, verificar a trajetória escolar foi imprescindível. Dessa forma, ao serem indagados/as sobre o fato de já terem estudado, em algum momento, algo relacionado à cultura afro-brasileira nas aulas de História, majoritariamente o grupo indicou que sim. Alguns, de forma mais específica, apontaram que estudaram também em arte e ciências. Em História, que é o foco central da investigação, a grande maioria não apontou mais precisamente o que fora discutido e trabalhado, mas o grupo citou

a “consciência negra” como momento para diálogo sobre o tema perguntado. Vejamos o que os/as estudantes relatam:

“Não lembro especificamente, mas em arte acredito ter estudado músicas e culturas, e danças. Em ciências fizemos um texto sobre racismo, em história não lembro de nada. Isso tudo foi desse ano, nos anos anteriores acredito ter visto mais sobre o tema”

Aluna M. S. M. - 15 anos.

“Sim, me recordo no quinto ano do fundamental, a gente fez um trabalho sobre a consciência negra”

Aluno L. D. S. S. - 15 anos.

“Sim, no 8º ano estudei sobre a consciência negra”

Aluno K. D. S. P. - 14 anos.

“Sim, o dia da consciência negra”

Aluna A. K. M. R. - 15 anos.

As afirmativas reforçam algo que tem sido muito comum em espaços escolares, a limitação do debate sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana ao mês de novembro, quando é celebrado o dia da consciência negra. Isso restringe o debate sobre um grupo responsável também pela formação da sociedade brasileira. Guimarães pontua que, no caso do ensino de história:

os conteúdos a serem ministrados, os objetivos de ensino, o papel da disciplina, as intencionalidades educativas são objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos, de produção e transmissão de saberes (2012, p. 80).

A escola, assim como outros espaços, também é um local de disputas teóricas e narrativas; de sujeitos, independente da função, que podem estar abertos ou não ao diálogo sobre temas considerados sensíveis, como o das relações étnico-raciais.

Durante o contato com o próprio local em que a pesquisa foi realizada, percebeu-se que não houve a preocupação e cuidado em realizar um processo mais profundo que culminasse com o evento da consciência negra. Levanto duas hipóteses que podem ter impactado a decisão pela não abordagem: o primeiro seria o número considerável de agendas incluídas no calendário escolar bastante comprometido²⁰ ou

²⁰Em 2023, a Secretaria de Educação do Estado do Pará, propôs um calendário que determinava o fim do ano letivo em março de 2024; mas, no início do segundo semestre do ano passado, foi definido um novo calendário apontando o fim das atividades escolares para dezembro de 2023. Isso, de modo geral, mexeu com a dinâmica das escolas, sobretudo as atividades desenvolvidas em paralelo às aulas.

falta de organização e planejamento da instituição em pensar ações com um teor mais processual e menos imediato.

Quando não buscamos os meios e as estratégias para ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais no ambiente, não estamos construindo a possibilidade de romper com visões limitadas sobre o tema. Dos Santos, De Souza e Fonseca (2011) apostam na instituição de projetos para proporcionar a ruptura com a perspectiva limitada das relações raciais e assim para colaborar com o desenvolvimento de ações voltadas para a desconstrução dos estereótipos presentes no imaginário cristalizado de grande parte da sociedade. De forma concreta, não resolveremos a lacuna existente sobre o tema imediatamente, mas é necessária a criação de estratégias para minimamente podermos ter novos olhares sobre as questões étnico-raciais.

Na questão anterior, optou-se por indagar aos/as estudantes de modo a buscar informações mais gerais acerca do tema na trajetória do grupo e, como foi possível perceber, a grande maioria respondeu de forma positiva. Porém, considero pertinente que seja realizada uma investigação mais específica, chamando atenção para o ensino de história. Dessa forma, solicitou-se que cada estudante pontuasse como percebe a abordagem das relações étnico-raciais na disciplina. Para fins descritivos, foi avaliada a necessidade de apresentar ao grupo a definição da categoria étnico-racial. Conforme pontuam Da Silva Junior e Farias (2020, p. 190): “Elas são compreendidas como uma categoria das relações sociais e partem de identidades culturais entre grupos que empregam e estruturam suas ações a partir do convívio social”.

Antes de entrar de forma mais profunda nas respostas dos/as estudantes, é importante fazer uma consideração importante que envolve diretamente o ensino de história. A turma em que estamos desenvolvendo a pesquisa chega ao 9º ano após dois anos de aulas presenciais suspensas, devido à pandemia da Covid 19. Nesse período, oficialmente, a turma assistiu suas aulas de forma remota²¹ devido aos protocolos sanitários de distanciamento.

Nesse período de suspensão das aulas presenciais, a turma não teve contato com a disciplina sequer no formato remoto. Essa informação foi repassada pela

²¹É importante ressaltar que, durante o processo de suspensão das aulas presenciais, a grande maioria dos profissionais docentes não estava preparada para desenvolver as suas atividades de forma remota. Esse período é marcado por um processo de constante reinvenção a partir do cenário vivenciado.

direção da escola, o que considero um fato extremamente preocupante para o grupo de estudantes. A preocupação se confirma quando a entrevistada responde à questão anteriormente levantada, apontando:

Nesse ano, acho, quer dizer, com certeza tivemos um problema em história, já que ficamos aquele tempo em afastamento, e ficamos muito tempo sem professor de história, então talvez, por isso, não aprendemos tanto esse tópico, ou nada.

Aluna M. S. M. - 15 anos.

Esse “tempo em afastamento” citado pela entrevistada confirma o que fora compartilhado pela direção e o impacto na aprendizagem da turma de modo geral. Os/as demais estudantes responderam que trataram do tema, tendo alguns sido vagos em relação aos retornos, enquanto outros foram mais específicos.

“A gente viu o tema, mas eu não lembro.”

Aluna S. J. C. S. - 16 anos.

“Sim, alguns temas, mas como eu sou uma cabeça que não se lembra de nada, eu não sei quais.”

Aluna M. K. R. C. - 17 anos.

“Sim, as vezes eles falam sobre navio negreiro.”

Aluno L. S. - 17 anos

“Sim durante a maioria das aulas de história percebo tema étnico-raciais.”

Aluno L. M. S. L. - 16 anos

“Sim, estudamos sobre escravidão.”

Aluna B. A. C. - idade não informada.

“A gente sempre entra nos assuntos de escravizados.”

Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

As afirmativas do *Aluno L. S.* e da *Aluna E. T. L. M.* confirmam algo que é muito comum quando se trata das questões étnico-raciais no ensino de história, a limitação do tema a questões relacionadas ao período escravocrata. As duas percepções apresentadas lembram a forma que a história dessa população é compartilhada em diversos ambientes, entre eles a própria escola.

Da Silva Junior e Farias (2020, p. 192) destacam que os saberes produzidos na historiografia foram tomados pelas teorias raciais elaboradas no final do século XIX, quando “um imaginário racial foi construído em cima de páginas brancas onde representação do negro foi difundida negativamente”. Esse imaginário toma por base todas as situações envolvendo a população negra, do tráfico negreiro à escravidão, e

consequentemente permitem a consolidação das teorias raciais por meio desses processos. Assim, o desafio posto firma-se no desejo e na vontade de reconstruir narrativas valorativas e questionadoras das referências construídas.

Devido ao fato de se considerar que os/as estudantes vivenciam o espaço escolar de forma integral e possuem as condições necessárias para avaliar, solicitou-se ao grupo que respondesse como a escola trata de temáticas étnico-raciais ao longo do calendário escolar e em quais momentos percebem que o tema é trabalhado. Nessa questão, o grupo foi mais negativo nos seus retornos, pois a grande maioria destacou “não saber” ou “não lembrar”, mas alguns deram uma resposta positiva, vejamos o que dizem os/as estudantes:

“História não, mas as matérias que mais fazem temáticas, podem ser Arte e Estudos Amazônicos, Geografia, talvez tendem a fazer esse tipo de trabalho na época, mas não tenho certeza, só em alguns eventos, esse ano vi tanto esse tipo de trabalho.”

Aluna M. S. M. - 15 anos.

“Desculpa, eu não lembro o momento exato.”

Aluno L. D. S. S. - 15 anos.

“Sim, em temas de dia do negro.”

Aluno K. D. S. P. - 14 anos.

“Acho que sim. Não sei, não me lembro, acho que sim, não sei.”

Aluna M. K. R. C. - 17 anos.

“Não tenho idéia”

Aluno L. M. S. L. - 16 anos

“20 de novembro, dia da consciência negra.”

Aluna B. A. C. - idade não informada.

“Em 20 de novembro, comentamos sobre.”

Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

O ponto relacionado ao tratamento dado à temática étnico-racial no calendário escolar é fundamental para observar como a escola se organiza para tal a partir da ótica dos/as estudantes. Nos retornos, podemos avaliar a dificuldade de uma parte do grupo em associar o tema ao calendário; mas, por outro lado, temos estudantes que reconhecem o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como um momento em que é discutido o tema.

Guimarães (2012) pontua que o 20 de novembro está incluído no artigo 79-B das disposições gerais da LDB. A data possui como referência a memória de Zumbi dos Palmares, grande liderança responsável por combater o regime escravocrata.

Segundo a autora, para lideranças dos movimentos sociais e historiadores, a institucionalização da data no calendário escolar é um importante “contraponto à memória oficial que comemora o dia 13 de maio como o dia da libertação dos escravos” (Guimarães, 2012, p. 79), fato que coloca a princesa Isabel na posição de grande redentora.

Articulado à questão anterior, o grupo foi indagado se acredita que a escola seja um espaço onde as relações étnico-raciais precisam ser dialogadas e que ações sobre o tema sugere para serem desenvolvidas.

Na primeira, apenas um aluno achou que não deveria haver o diálogo. Infelizmente não foi possível indagá-lo, no decorrer das atividades, sobre tal posição. O restante da turma acredita que o diálogo deve ser realizado, conforme podemos observar nas respostas dos/as estudantes A, B, C, F, G, I, S e T:

"Sim, por que todos precisamos de conhecimento sobre outras culturas. Assim também vamos aprender e respeitar essas pessoas."
Aluna M. S. M. - 15 anos.

"Sim, por conta que existe ainda muito preconceito entre pessoas."
Aluna S. J. C. S. - 16 anos.

"Sim, principalmente na minha turma porque eu não lembro da gente ter estudado um tema desse."
Aluno L. D. S. S. - 15 anos.

"Sim, Para poder aprender desde cedo a respeitar."
Aluna A. K. M. R. - 15 anos.

"Acredito que sim, sei lá, mesmo que a maioria dos alunos façam "piadinhas" sobre como preconceituosas e racistas."
Aluna M. K. R. C. - 17 anos.

"Sim, porque a gente precisa ter um conhecimento melhor sobre esse tema."
Aluno C. N. S. M. - 16 anos.

"Sim, na minha opinião precisam falar mais sobre o assunto."
Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

"O ambiente escolar é uma hierarquia onde precisa mudar. Tanto para negros como também brancos."
Aluno M. A. M. A. – idade não informada.

O fato de o retorno ser, em grande maioria, positivo nos leva a considerar que é de extrema importância o papel da escola na formação dos/as estudantes a partir da própria perspectiva desse grupo, reconhecendo o espaço político de construção do conhecimento mobilizador de saberes (Silva, 2019).

Em relação à segunda questão levantada sobre ações que podem ser desenvolvidas, o grupo foi bastante propositivo ao apontar que ações poderiam ser desenvolvidas na escola. Isso aponta uma predisposição da grande maioria ao diálogo sobre um tema presente no cotidiano escolar e nas relações étnico-raciais, conforme podemos observar nos relatos dos/as estudantes:

“Projetos o que é exemplificando o que é racismo e bullying mais sobre outras culturas e nas datas específicas estudar esses acontecimentos. Culturas como Ásia e África.”

Aluna M. S. M. - 15 anos.

“Os professores deveriam abordar mais sobre o assunto com estudantes, fazer roda de conversa.”

Aluna S. J. C. S. - 16 anos.

“Eu, acho que a gente deveria abordar mais um tema como esse e ter palestras e debates.”

Aluno L. D. S. S. - 15 anos.

“Não sei, Não sei mesmo. Não estou conseguindo pensar mesmo que, sei lá.”

Aluna M. K. R. C. - 17 anos.

“Acho que uma reunião com todo mundo sobre isso que acontece.”

Aluno R. M. A. - 16 anos.

“Caminhadas dialogadas sobre o assunto.”

Aluno L. M. S. L. - 16 anos

“Eu acho que deveria ter uma só para falar sobre esses temas.”

Aluno I. L. T. - 15 anos

“Mais apoio para pessoas que sofrem de racismo dentro da escola.”

Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

“Tentar ensinar que o diferente de mim, ou de nós, não é uma pessoa má ou inferior.”

Aluno M. A. M. A. – idade não informada.

Podemos considerar, a partir do fora compartilhado pelos/as estudantes, que temos uma abertura para o diálogo sobre as relações étnico-raciais e as ações compartilhadas podem ser compreendidas como um processo a ser vivenciado no ambiente escolar. Silva (2011, p. 13) pontua que:

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 511 anos de história de formação da nação.

A tarefa de desenvolver ações processuais a partir da legislação vigente é única e exclusivamente da escola em conjunto com todos/as que vivem o seu ambiente. Ao se buscar construir ações voltadas para o tema, abre-se um caminho para romper com anos de histórias contadas de forma equivocada e distorcida como bem afirma Gomes, pontuando a autora que “é preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola” (2011, p. 45).

Neste primeiro momento, foi possível vivenciar um percurso norteado pelas vozes de estudantes que, assim como muitos/as outros/as, são atravessados/as por diversas situações e, quando se trata de pessoas negras, o racismo é prática contumaz.

Para prosseguir ao próximo tópico, é imprescindível considerar o que fora observado anteriormente, bem como compreender que as relações étnico-raciais fazem parte da vida das pessoas, assim como outras relações de forma direta ou pela experiência de outras pessoas (Silva, 2011).

3.2 A PRESENÇA NEGRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: PANORAMA GERAL.

Após o triste, longo e doloroso período marcado tanto pela colonização quanto pela escravidão indígena e negra, que foi imposto por países do continente europeu sobre povos da América e África, a escravidão é abolida no Brasil, o último país a tomar essa iniciativa. O que pouco se diz é que esse processo também contou com a intensa mobilização de movimentos abolicionistas atuando pelo fim da escravidão.

A abolição da escravatura e a instituição da república no Brasil acontecem quase em concomitância, em 1888 e 1889, e em ambas temos a presença das elites brasileiras, seja pelo descontentamento por perderem a mão de obra escravizada negra que lhes garantia grandes lucros ou pela participação direta na instituição da república junto aos militares da época. Sobre a Proclamação da República, Da Costa (1999), afirma que ela foi resultado de transformações que vinham sendo operadas no país, entre elas o próprio fim da escravidão.

De Sousa e De Menezes Neto (2019, p. 196) afirmam que, no momento da virada do século XIX para o XX, o Brasil “mergulha em um mar de mudanças devido ao advento da República”. Porém, cabe o questionamento sobre para quem tais mudanças chegavam e sobre o que representavam de forma efetiva. Santos (2009,

p. 33) pondera que o ideal do “republicanismo brasileiro não emancipou a população negra – o que instiga o debate sobre que tipo de republicanismo é esse que não garantiu liberdade e igualdade entre grupos étnicos da formação social”.

Questionar a forma como a constituição da república ocorreu significa discutir que grupos foram beneficiados com a sua constituição e quais continuaram a sendo invisibilizados naquele período. De modo geral, sabe-se que o republicanismo conduzido por uma elite nacional representou a instituição do direito civil formalmente falando, mas o mesmo não aconteceu, na prática, para a população negra, de modo que a resistência e os protestos não serão considerados (Santos, 2009).

Diante do exposto, vamos acompanhar um período que tem como marca para a população negra a exclusão. Dantas (2012), por exemplo, reconhece que a Lei Áurea determinou o fim da escravidão, mas não ficou estabelecida nenhuma política pública que objetivasse a inclusão dessa população. Para De Mattos (2012), no pós-abolição, um dos problemas enfrentados por negros africanos e seus descendentes é o acesso ao mercado de trabalho, agora dentro de uma outra condição.

Ao tratarmos de acesso ao mercado de trabalho, estamos dialogando diretamente sobre a garantia da cidadania de um grupo que foi vítima de um processo desumano, chamado escravidão. Contudo, o fato é que pouco importava se esse grupo estaria ou não vivendo de forma digna e com direitos garantidos – cidadania, educação, moradia, saúde –, o que não era nem de longe os objetivos da república e de quem a protagonizava ou que se colocava nessa condição nesse momento. O cenário indicava que a população negra continuaria às margens da sociedade, em situação de vulnerabilidade e acessando as tarefas que demandavam pouca qualificação, como as atividades domésticas, a limpeza das ruas, o carregamento de cargas e a venda de jornal, vagas disponíveis na época (De Mattos, 2012).

De Mattos também pondera que a exclusão racial não se limitou apenas ao trabalho e que os negros vivenciaram um processo de exclusão geográfica²², por conta da “Precária condição financeira, eles foram obrigados a residir nas regiões periféricas das cidades, habitando cortiços e pequenas casinhas de aluguel nos bairros afastados do centro paulistano e favelas que surgiam nos morros cariocas” (2012, p. 187).

²²Processo semelhante ocorreu em Belém/PA, no auge da economia da borracha, tendo sido responsável por movimentar a economia da cidade no período que ficou conhecido como Belle Époque. Trataremos do contexto mais adiante.

Observando melhor o momento, vamos perceber que a república se organizava para seguir os mesmos caminhos dados durante o período da escravidão, com a negação, não somente da cidadania, mas também da humanidade da população negra. Esse processo segue até os anos de 1980, institucionalizado por meio dos livros didáticos, que cumpriam a tarefa de pouco abordar esse grupo nos manuais (Dantas, 2012).

A essa altura, já estava nítido que o Estado não daria o suporte necessário para população nesse momento, que não se encontra na condição de escravizada. Contudo, em paralelo, temos registros de dois processos em curso no Brasil que afetaram diretamente a população negra. O primeiro é o estímulo do governo republicano ao deslocamento de imigrantes europeus para o país e o segundo trata das teorias raciais evolucionistas, que serão responsáveis por instigar o debate sobre mestiçagem.

Esse movimento imigratório para o Brasil, segundo De Mattos (2012, p. 186), foi estimulado com objetivo de promover o branqueamento da população local. Dessa forma, o governo republicano, “Além de incentivar, destinou recursos próprios para imigração europeia, proporcionando, em grande medida, a exclusão dos negros do mercado de trabalho formal (De Mattos, 2012, p. 186).

O debate sobre branqueamento corresponde à construção de uma superioridade baseada em uma lógica que coloca a raça branca como modelo universal. Esse processo é extremamente prejudicial para um país com as dimensões do Brasil e, à medida que as teorias raciais tomam força, geram-se consequências:

Os saberes produzidos na historiografia brasileira acabaram sendo contaminados pelas teorias raciais do final do século XIX, em que um imaginário racial foi construído em cima de páginas brancas onde representação do negro foi difundida negativamente (Da Silva Junior; Farias, 2020, p. 4).

Essa contaminação pode muito bem ser compreendida como um projeto de invisibilidade de um grupo racial. Isso contava com o suporte dos meios de comunicação tradicionais²³ da época, que trabalhavam para construir uma imagem negativa e não forneciam espaço nos veículos para dar visibilidade sobre algo realizado pelas comunidades e associações negras (De Mattos, 2012).

²³Compreende-se como meios de comunicação tradicionais aqueles que funcionam a partir de uma outorga estatal, conferida por meio de autorização do Estado. Assim como, na atualidade, seu funcionamento se dá a partir das condições estruturais e econômicas.

Com o objetivo de criar um canal alternativo para dar visibilidade às ações culturais desenvolvidas pelas comunidades, além de divulgar as lutas e as reivindicações do segmento, é criada a imprensa negra²⁴, que, segundo De Mattos (2012, p.188), preocupava-se “em divulgar a situação de exclusão vivida pelos negros e promover a solidariedade étnica com objetivo de diminuir as desigualdades”.

De modo geral, a imprensa negra se colocava como um espaço de denúncia da situação da população negra no Brasil. Sua instituição na primeira república representa a resistência às práticas que não somente cuidavam de invisibilizar os sujeitos negros, mas também de construir uma imagem equivocada, taxando-os como inferiores.

Se observarmos os dias atuais, eles também são marcados pela resistência do movimento negro junto aos meios de comunicação tradicionais que, ao longo dos anos, fortaleceram-se e contribuíram de forma significativa para a construção de um imaginário de superioridade branca.

Retomando o ponto das teorias raciais, elas surgem, segundo Dantas, a partir da segunda metade do século XIX, bastante difundidas a partir da Europa e dos Estados Unidos. Tendo perdido força durante o mesmo período, elas associavam “determinadas características físicas, morais e culturais - como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e os modos de vestir, festejar, cantar e cultuar - à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos” (Dantas, 2012, p. 86-87).

Mesmo que fossem perdendo força, tais teorias cresceram no imaginário popular e fortaleceram perspectivas totalmente equivocadas sobre a população negra. Para Schwarcz (1993), as teorias raciais apresentavam-se como um modelo viável para justificar o jogo de interesses da época.

O fato era que a elite do momento buscava os meios para a manutenção de uma estrutura hierárquica e de poder. As teorias buscavam afirmar a existência de uma inferioridade determinada cientificamente.

O tópico aqui apresentado é importante para trazer uma visão geral sobre questões que estavam envolta da presença negra na primeira república e, dessa forma, para construir um percurso em que os/as alunos/as pudessem perceber o processo e dialogar sobre ele.

²⁴A Pátria (1889), O Menelick (1915), O Alfinete (1918), O Kosmo (1922), Tribuna Negra (1928), Progresso (1928) e O Clarin da Alvorada (1928). Esses foram os jornais criados a partir do final do século XIX.

3.3 A PRESENÇA NEGRA NA REPÚBLICA PARAENSE

A partir do “boom” gomífero, a cidade de Belém entra em assunção ao se tornar ponto de escoamento da produção do látex (Sarges, 2010). Contribuindo com a reflexão anterior, Lacerda (2016) analisa que, na passagem do século XIX para o XX, a cidade é movimentada pela circulação de pessoas e novidades, a considerada uma “cidade viva”.

Belém vivenciava o momento de ebulição impulsionado pela economia da borracha desde meados do século XIX e, atrelado a essa questão, temos o Estado, que será responsável por financiar a desejada modernização. Assim, ele tinha acesso à renda da exportação da borracha (Sarges, 2010).

Segundo Sarges, o período em que Belém passa por essa vivência da modernidade coincide com o momento de transformação vividos por Paris e Viena. O conceito de modernidade está “Intimamente ligado ao de progresso expresso através do desenvolvimento da vida urbana, da construção de ferrovias, da intensificação das transformações comerciais e da internacionalização de mercados” (Sarges, 2010, p. 150).

Reforçando o que fora dito anteriormente por Lacerda (2016), ao mencionar as movimentações da cidade, a autora também lembra que Belém contava com um grande fluxo migratório de pessoas que vinham do Nordeste e muitas vezes perdiam contato com as suas respectivas famílias. Era uma situação comum a utilização dos jornais da época para a reunião de familiares.

No plano local, vamos observar a república como um processo marcado por medidas que buscavam o “embelezamento do visual da cidade” (Sarges, 2010, p. 152), tendo os governos da época adotado “mecanismos de regulamentação” (Sarges, 2010, p. 153).

A abordagem de uma perspectiva mais local se justifica primeiramente pelo fato dos/as estudantes já terem, de alguma forma, tido contato com os espaços que são considerados símbolos do período republicano; e, em segundo lugar, por se tratar de um campo bastante evidenciado no ensino de história, a história local. Compreender os desdobramentos da república em nossa cidade é importante para aproximar os/as alunos/as de um período que nos deixou diversos símbolos em Belém.

Localmente falando, a instituição da república também provocou impactos na no Pará, mais especificamente na cidade de Belém. De Sousa e De Menezes Neto comentam que, no Pará:

com a instalação do novo sistema de governo, que coincidiu com o período de maior ênfase na exportação da borracha tornando o porto de Belém ponto de referência no escoamento do látex. Diante desses fatos era necessário remodelar a urbe aos moldes republicanos de “Ordem e Progresso” (De Sousa; De Menezes Neto, 2019, p. 196).

A responsabilidade de tornar Belém referência no escoamento da produção do látex impôs aos poderes locais, em especial ao intendente Antônio Lemos, a execução das mudanças para que a cidade respondesse à altura das expectativas. Nesse sentido, De Sousa e De Menezes Neto (2019, p. 196) afirmam que Lemos foi responsável por instituir “um vasto e complexo projeto arquitetônico, urbanístico, sanitário, reestruturando o espaço público e embelezando aos moldes europeus, criando praças, bosques”. Esse processo, impulsionado por mecanismos de regulamentação conhecidos como Código de Postura do Município, foi voltado para regular e remodelar a cidade para a elite local, deixando as camadas populares às margens dessas mudanças.

Para aproximar o povo do novo sistema são construídos monumentos como uma forma de inserir no imaginário da população os ideais republicanos, como exemplo temos no centro da Praça da República a Marianne, que compõem um conjunto de esculturas que possuem como referências ao novo regime.

Esse processo estimulado pela economia gomífera era difundido como um momento de crescimento da cidade. Crescimento para quem? A resposta é simples e direta: não era para todas as pessoas. O Brasil acabava de sair de um período escravocrata, no qual milhares de pessoas foram submetidas a condições desumanas, e a república representava muito mais os interesses de uma elite política.

Mas qual o sentido era dado para a Belle Époque? Quem ela beneficiava? A partir do trabalho de De Sousa e De Menezes Neto (2019), vamos identificar uma série de embates entre os jornais Folha do Norte e A Província do Pará, dirigidos por Paulo Maranhão e Antônio Lemos, respectivamente. Nesse contexto, o jornal a Folha do Norte trazia em suas edições denúncias sobre a situação pela qual passavam muitos moradores que residiam fora do grande centro da cidade de Belém.

Segundo Leal (2008, p. 31), a elite de Belém, nesse período, está voltada “quase que obsessivamente para os valores do comportamento europeu”. Logo, a organização da cidade de Belém, nos moldes europeus, visava atender aos interesses e desejos desse grupo muito seletivo que procurou criar estratégias para deixar a cidade como almejavam.

Nesse momento pelo qual a cidade passa por um processo que está além da falta de preocupação com as localidades descentralizadas, teremos um intenso controle, por meio da legislação, sobre grupos populares e as práticas que desenvolviam na cidade, principalmente pessoas negras. Nesse momento, interessa aos grupos dominantes a remodelação da cidade, a fotografia que se forma de Belém. Não há espaços para aqueles que não estão inseridos nesses grupos. Dessa forma, busca-se “impor um comportamento às camadas populares através do controle e da disciplina, a fim de nivelar, dentro do possível, a capital paraense com as demais cidades europeias” (Leal, 2008, p. 31).

O controle e a disciplina no período são as marcas das medidas adotadas pelo intendente Antônio Lemos para colocar em execução um suntuoso projeto arquitetônico, que envolveu mudança no espaço urbanístico e sanitário, entre outras iniciativas que tinham unicamente a finalidade de reestruturar o espaço da cidade aos modelos europeus.

A Belle Époque precisa ser bela de verdade. Desta forma, vamos perceber que as mudanças propostas na cidade buscavam responder não somente aos desejos das figuras que dirigiam a cidade, mas a vontade de modernizar e reproduzir os ares europeus. “Toda área central foi beneficiada por esse projeto, porém as pessoas das classes menos favorecidas, foram remanejadas para sítios ou rocinhas (bairros) longínquos como: Jurunas, São Braz, Pedreira, Marco e Umarizal” (De Sousa; De Menezes Neto, 2019, p. 199).

É nesses territórios que vamos observar a formação das camadas populares, sobretudo composta por pessoas negras que resistiram constantemente às investidas dos poderes reguladores no período. Nesse sentido, ao tratarmos do período republicano e suas transformações, estamos propensos a dialogar sobre o fato de que esse período atravessa a vida da população negra.

4 A EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO PONTES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

A proposta deste capítulo se concentra inicialmente nas reflexões sobre o livro didático como ferramenta bastante presente na vida estudantil dos/as adolescentes que participaram da pesquisa. Ao longo dos anos, esse recurso vem sendo fonte de inúmeras pesquisas que buscam, além de refletir sobre a sua importância, problematizá-lo, com o propósito de contribuir para seu aprimoramento e ampliação quando tratamos de temas muitas vezes limitados ou ausentes dos manuais.

No segundo momento desta seção, tem-se como finalidade apresentar a educomunicação como campo metodológico que muito tem a contribuir no ensino de história, por buscar, dentro dos seus diversos campos, colocar os sujeitos na centralidade e na condição de produtores das mensagens. Por fim, temos o percurso metodológico desenvolvido junto aos/às estudantes do 9º ano da EEEFM Cidade de Emaús.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO SUBSÍDIO IMPORTANTE PARA DISCUTIR A PRESENÇA NEGRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO ESPAÇO ESCOLAR.

A importância de começar esta seção tratando do livro didático é justamente em razão do reconhecimento da sua presença e seu impacto na vida dos/as estudantes. Estamos falando de uma ferramenta que representa a sistematização de saberes e que, segundo Rodrigues (2017), pode ser considerado um “documento histórico”.

Esse impacto e presença na vida das pessoas se confirma quando observados os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²⁵, aplicada, em diferentes regiões do país, junto a sujeitos a partir de 5 anos. Perguntados sobre a frequência de leitura por tipo de material, independente do suporte, os livros didáticos indicados pela escola aparecem com um total 27%, antecedidos de “Textos escolares e Textos de trabalho”, com 30% e 28%, respectivamente.

²⁵Realizada pelo Instituto Pró-Livro, a versão que estamos tratando é a 5ª edição referente ao ano de 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 3 jan. 2024.

Em um comparativo dos anos 2011, 2015 e 2019, segundo o levantamento, observa-se uma queda pela metade na última edição em relação a “gêneros que costumam a ler”, que era de 32% e 16%, nas duas primeiras edições e manteve-se com 16% em 2019. É importante ressaltar que os dados são referentes aos sujeitos que estão ou não em processo de escolarização. Em se tratando de “gêneros que costuma ler por escolaridade”, os materiais didáticos representam 11% das leituras que estudantes entre o 6º ao 9º ano costumam fazer. Esse percentual muda conforme o grau de escolaridade (médio e superior).

O fato é que os manuais didáticos nos acompanham por um período 12 anos ou mais. Isso indica a sua relevância e o papel na formação dos/as estudantes e em seguida para professores/as. Sendo, de acordo com Rodrigues (2017), inicialmente criado para formação de alunos, de um tempo e lugar, posteriormente é pensado como fonte para o historiador.

A perspectiva do livro didático como fonte de pesquisa é importante para compreendermos o papel docente na sua utilização. A estudiosa Circe Bittencourt propõem em “o saber histórico na sala de aula” um estudo sobre a concepção e a caracterização do livro didático, o qual, para a autora, “[...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no o referencial básico para o estudo [...]” (Bittencourt, 2012, p. 71).

De modo geral, em alguns espaços escolares, o manual didático é o único material de referência para a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula. Guimarães (2012, p. 91) até mesmo o avalia fundamental no processo de ensino e aprendizagem em História, além de ser “um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede público de ensino”.

O fato de ser considerado a principal referência pode causar prejuízos na formação do/a estudante, quando há lacunas; pois, em determinados momentos, é possível que não sejam oferecidas outras leituras ou fontes alternativas de formação e os conteúdos dos livros didáticos acabam por se tornar dogmáticos, para os/as estudantes que fazem uso dele.

Bittencourt (2012) ainda afirma que o livro didático, antes de tudo, é uma mercadoria do mundo da edição, além de sofrer interferência por parte de vários outros atores, no processo de fabricação, de áreas diferentes. Esse fato é

preocupante ao se pensar o papel dele enquanto ferramenta que colabora com a formação, pois pode perder a sua essência ao passar pelas mãos de diversos profissionais. É a partir dessa perspectiva que algumas críticas vêm sendo feitas a esse tipo de material.

A importância dos livros didáticos utilizados nas escolas é ressaltada por Bittencourt, ao afirmar que:

“[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (Bittencourt, 2012, p. 72).

A concepção e a forma como que os livros didáticos são produzidos apresentam grandes problemas, principalmente no que tange à questão do conteúdo expresso nestes materiais. O ato de generalizar a história de alguns segmentos possibilita, de forma negativa, um olhar a partir de uma lógica de negação, o que pode ser associado ao movimento e à invisibilidade indígena nesses manuais.

Guimarães problematiza algo semelhante sobre o que reflete, o processo de simplificação do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar, mas adverte que essa necessidade ocorre devido a duas funções, sendo:

função didática: auxiliar na implementação dos programas de ensino, nos planejamentos de unidade e na sequência lógica dos conteúdos. Outra função bastante difundida é a de oferecer aos alunos uma visão de toda a história da humanidade, ou seja, da História Geral difundida pelos europeus; a História do Brasil, do "Descobrimento à atualidade"; e alguns aspectos da História da América (2012, p. 97).

Em ambas as funções apresentadas pela autora, é possível entrever a necessidade de adequação às normas estabelecidas pelos órgãos específicos que atuam no campo da educação. Essa adequação, que considero bastante problemática, deixa a atuação do/a professor/a limitada ao uso do manual.

Ir além do livro didático pressupõe considerar, por exemplo, a produção acadêmica sobre as relações étnico raciais, as questões indígenas, entre outros temas que são extremamente vastos, com os mais variados focos. As pesquisas contribuem substancialmente para inúmeras reflexões sobre o tema. Tais produções podem e devem ser consideradas subsídios para a construção dos manuais didáticos e do fazer pedagógico em sala de aula.

Em relação à instrumentalização dos livros didáticos, de acordo com Bittencourt (2012), pode ser a de reprodução de ideologias e do saber chamado de oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. Há de se considerar, em seu processo de elaboração, vários sujeitos, desde o redator até a equipe técnica que os organiza. Nesse sentido, sua utilização pelos professores como veículo ideológico pode acontecer de variadas formas, porém o desafio principal é que seja estrategicamente absorvido como auxiliar ao trabalho eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo e emancipador. Para Norma Telles:

“[...] o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais [...]” (Telles, 1987 *apud* Grupioni, 1995, p. 489).

Questão importante para ser debatida sempre é o fato de o livro didático ser o único material utilizado na formação sobre o outro em algumas escolas, tornando este objeto como um referencial na vida do/a estudante, que, ao passar um bom tempo tendo contato direto com ele, absorve seu conteúdo muitas vezes sem questioná-lo.

Aqui é importante voltarmos nossos olhares para o papel docente. Partindo do princípio de que o livro didático passa a ser também um documento histórico a ser manuseado pelo/a professor/a antes mesmo de chegar às mãos dos/as estudantes, é nesse momento que é possível verificar se o manual corresponde ao máximo o estabelecido pela BNCC. Na possibilidade de ausências, esse será o momento de buscar materiais alternativos cujos conteúdos atendam o necessário para a aprendizagem.

Esse papel passa também pela necessidade de construir argumentações junto aos/às estudantes que possibilitem a compreensão dos livros como uma fonte de conhecimento; pois, conforme dito anteriormente, quem o elabora faz isso de um lugar.

Nesse sentido, construir a criticidade juntos aos/às estudantes é fundamental para que esse grupo compreenda, da melhor forma, como se dá o processo envolvendo os livros didáticos. Assim, Miranda pontua uma outra função para o livro didático, o considerando como:

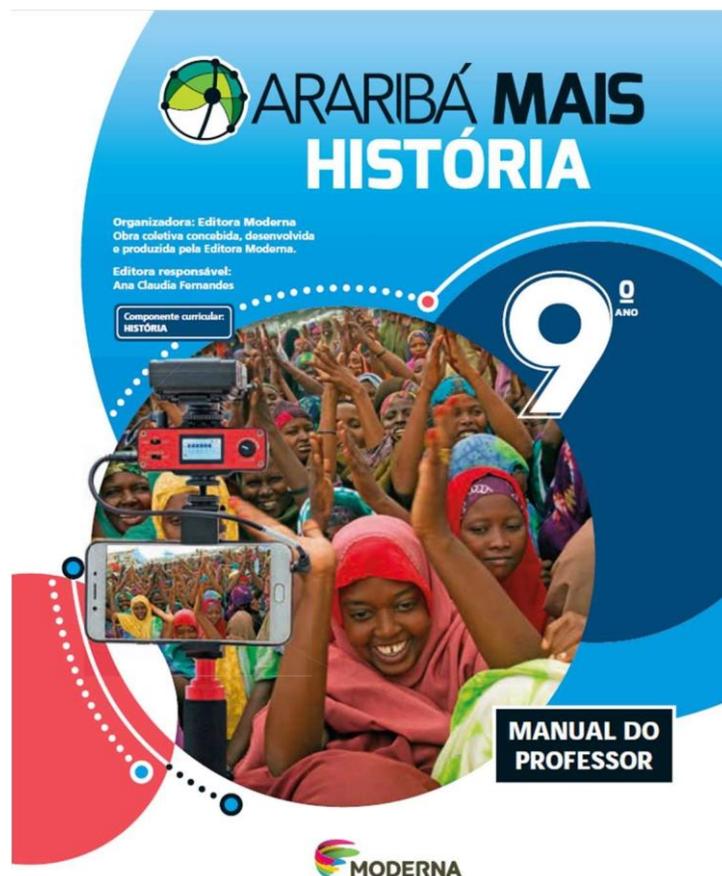
mediador entre a proposta oficial do poder, expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor, mas é também portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura e escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, ajudando na veiculação de uma linguagem mais acessível do saber acadêmico (2022, p. 57).

É importante considerar mediação entre o chamado “oficial”, mas é necessário reconhecer o conhecimento construindo junto ao segmento estudantil. A função do livro, para além das mediações necessárias entre os saberes, aqui neste trabalho foi de ponto de partida para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas com os/as estudantes, reconhecendo a familiaridade já existente.

O livro em questão é o Livro Araribá Mais História – 9º ano, disponibilizado para a rede pública no período de 2020 a 2023, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Sua estrutura acompanha as orientações disponíveis na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, segue a dinâmica da história integrada e com perspectiva cronológica, assim como os volumes antecedem o último que estamos trabalhando.

Seguindo a lógica cronológica do manual, temos na primeira unidade “A República chega ao Brasil”, com dois capítulos. O primeiro tem como norte a construção da república e o segundo trata do processo de industrialização e urbanização na primeira república, ambos voltados para o primeiro bimestre.

Figura 5 – Foto do livro Araribá Mais História – 9º ano



Fonte: Fernandes (2018)

Adentrando especificamente no conteúdo abordado neste manual, faz-se necessário rememorar Gomes (2011 e 2017), quando traz para as discussões o processo de racialização.

Racializar a república é tocar em uma questão central. A população negra, além de ser impactada com as políticas adotadas na capital federal, havia acabado de sair de um longo processo de escravidão e nada fora adotado para compensar ou minimizar os danos provocados pela escravidão a essa população. Muito pelo contrário, é possível acompanhar, até mesmo pelo próprio manual didático, o intenso processo de imigração vivenciado no país, sobretudo para as lavouras de café do sudeste do país.

A seguir, poderemos observar o momento em que, no manual em questão, é possível discutir sobre o tema, tendo sido utilizado como parte do subsídio junto à turma para o desenvolvimento das atividades relacionadas à produção didática deste trabalho.

Figura 6 – Conteúdo “A Revoltada da Chibata”

A Revolta da Chibata

Em 23 de novembro de 1910, marinheiros dos encouraçados *Minas Gerais* e *São Paulo* tomaram posse das suas embarcações e se amotinaram exigindo o fim dos castigos físicos que eram aplicados pelos oficiais na marinha brasileira.

Nas Forças Armadas, principalmente na marinha, os cargos oficiais eram ocupados por membros das camadas mais ricas da sociedade. Os marinheiros, por sua vez, vinham de famílias pobres, e muitos deles eram ex-escravizados ou descendentes de africanos escravizados. Para os oficiais, a disciplina só podia ser mantida com a mesma violência praticada antes nas grandes fazendas.

Liderada pelo marinheiro João Cândido, filho de um ex-escravizado e que ficou então conhecido como Almirante Negro, a revolta contra os castigos se iniciou no encouraçado *Minas Gerais* e se espalhou por outros navios de guerra. Inicialmente, o então presidente Hermes da Fonseca cedeu às exigências dos marinheiros, prometendo anistiar os amotinados. Porém, após a rendição, o governo prendeu e expulsou vários marinheiros da corporação.

A carta dos marinheiros

Durante o movimento, os líderes da Revolta da Chibata enviaram ao presidente Hermes da Fonseca uma carta, em que faziam suas reivindicações. Leia um trecho a seguir:

[...] retirar os oficiais incompetentes e indignos de servir a Nação Brasileira. Reformar o Código Imoral e Vergonhoso que nos rege, a fim de que desapareça a chibata, o bolo, e outros castigos semelhantes; aumentar o soldo [...], educar os marinheiros que não têm competência para vestir a orgulhosa farda [...].

MARTINS, Francisco Dias. Carta redigida durante a Revolta da Chibata, 22 nov. 1910. Disponível em: <<http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

Bolo

Tipo de castigo que consistia em bater na mão com uma palmatória.

Soldo

Remuneração recebida pelos marinheiros.

Marujos que participaram da Revolta da Chibata, a bordo de um navio no Rio de Janeiro. Fotografia de 1910.



Figura 7 – Conteúdo “A organização dos movimentos negros no pós-abolição”

▶ PETTA, Nicolina Luiza de. *A fábrica e a cidade até 1930*. São Paulo: Atual, 2009. A vida urbana no Brasil do começo do século XX e o cotidiano dos operários nas fábricas são os temas abordados neste livro.

Primeira página do periódico da imprensa negra *A liberdade*, de 14 de julho de 1919. O jornal circulou na cidade de São Paulo entre 1919 e 1920 e trazia em seu subtítulo: “órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso”. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

A organização dos movimentos negros no pós-abolição

A fase que se iniciou após a abolição da escravidão e a consolidação do regime republicano foi bastante difícil para a população pobre e principalmente para os negros. O projeto popular e democrático que havia sido pensado por ativistas negros na luta pelo fim do sistema escravista foi sufocado pelas elites conservadoras, que visavam à manutenção do modelo social desigual e excludente. Os grupos abolicionistas mais comprometidos com as questões que envolviam a cidadania da população negra propunham mudanças radicais, como reforma agrária, reforma eleitoral, acesso à educação, atendimento médico, emprego e salários dignos, entre outros direitos que permitiriam a inserção igualitária dos ex-escravizados na sociedade. No entanto, houve a preservação dos interesses das elites, sem mudanças que ameaçassem a propriedade ou o poder político e econômico desses grupos.

Para fazer frente às práticas racistas e à desigualdade social, foram criadas em diversas regiões do país associações que reuniam pessoas negras e onde eram realizadas diversas atividades e discussões. Esses núcleos contribuíram com a organização e a difusão de ideias de pensadores negros que buscavam alternativas para a melhoria das condições de vida dessa parcela da população. Nesse período, houve ainda a fundação de diversos jornais independentes que compunham a chamada **imprensa negra** e que tiveram papel importante no desenvolvimento das lutas por democracia, igualdade econômica e social e participação da população afro-brasileira na vida política do país.

A imprensa negra contribuiu ainda no processo de consolidação dos movimentos negros contemporâneos e na construção de identidades das comunidades afrodescendentes, que influenciaram a sociedade brasileira com projetos críticos ao modelo de dominação vigente.

34

Unidade I – A república chega ao Brasil

Imagem adaptada de: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Fonte: Fernandes (2018)

Figura 8 – “A inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição”



em debate

NÃO ESCREVA
NO LIVRO

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 para complementar a alimentação familiar e, em certas condições, poderiam até melhorar a qualidade de vida e ascender socialmente. [...]

Como podemos ver, a complexidade dos destinos dos libertos mostra um lado enriquecedor da História quando comparada àquela, já bastante criticada [...], que defende que os negros migraram em massa para as cidades, moravam nas favelas, as mulheres prostituíam-se e os homens tornavam-se marginais. Algumas coletâneas, por exemplo, reúnem outras formas de investigar os libertos e seus descendentes no pós-abolição, revelando as experiências de trabalho urbano desses homens, mulheres e crianças nas áreas mais diversas, como a indústria, o trabalho doméstico, os esportes, a música, o teatro, a imprensa, a escola, as Forças Armadas, a construção de ferrovias e as profissões liberais.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Sou escravo de oficiais da Marinha”: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 36, n. 72, ago. 2016. p. 159-161.

Discuta com um colega e registre as conclusões no caderno:

- 1 Além da migração para as cidades, que outras soluções para ganhar a vida os ex-escravizados encontraram?
- 2 Que visão sobre a inserção dos ex-escravizados nas atividades urbanas é criticada pelo autor do texto?

Capítulo 2 – Industrialização e urbanização na Primeira República
35

Fonte: Fernandes (2018)

Figura 9 – “Samba e Identidade (p. 1)”



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 “Pelo telefone”.

Segundo a própria Biblioteca Nacional, a palavra “samba” tem origem na expressão africana “semba” (umbigada), 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 lundu, 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 “tias”, 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, Gamboa 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?



Na imagem, Donga (no detalhe) com alguns integrantes do conjunto Os Oito Batutas, do qual também fazia parte o compositor e instrumentista Pixinguinha. Fotografia produzida em cerca de 1922.

40
Unidade I – A república chega ao Brasil

Fonte: Fernandes (2018)

Figura 10 – “Samba e Identidade (p. 2)”

NÃO ESCREVA
NO LIVRO

Trecho 1 1. Segundo o trecho 1, os principais desafios dos africanos e de seus descendentes, após o fim da escravidão, eram encontrar espaços no mercado de trabalho e lidar com o problema do preconceito racial.

Chegado o fim da escravidão, os africanos e seus descendentes tiveram uma longa e penosa tarefa: encontrar um espaço no mercado de trabalho livre e combater o preconceito racial. [...]

Nas áreas rurais, os negros eram destinados às tarefas mais penosas e, em geral, eram pagos por cada serviço prestado, sem nenhum tipo de contrato. Nas cidades, eles eram subempregados em atividades domésticas, na limpeza das ruas e no transporte. Junto à exclusão racial no trabalho, nota-se a exclusão também geográfica, ou seja, os negros foram obrigados a residir nas periferias das cidades, onde o custo de vida era menor.

No início do século XX, com o aumento do setor industrial e a consequente formação da classe operária, os negros conseguiram galgar pequenos espaços em algumas indústrias, ferrovias e obras públicas.

PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DAS INICIATIVAS CULTURAIS. *Pauliceia Afro: lugares, histórias e pessoas*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2008. p. 20.

Trecho 2

Na década de 1930, a Era de Ouro da canção popular, o samba se estabelece como a música nacional do Brasil. Ao mesmo tempo em que é adotado pelos compositores da classe média branca, confere aos negros que lhe deram vida o reconhecimento devido. Parcerias inter-raciais se formam.

[...]

A Lapa é um dos lugares em que mais se respira samba no Rio dos primeiros dias do século XXI. [...] Jovens cantores e compositores – a maioria de classe média – já vinham realizando curioso trabalho de pesquisa do samba antigo [...]. Veteranos, ou quase, se apresentam ao lado dos mais jovens.



MÁXIMO, João. 100 anos de samba: um passeio pelo gênero ao longo das décadas. *O Globo*, 27 nov. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/musica/100-anos-de-samba-um-passeio-pelo-genero-ao-longo-das-decadas-20548163>>. Acesso em: 26 maio 2018.

Selo do disco que lançou a gravação da música “Pelo telefone”, em 1917.

- 1 Segundo o trecho 1, quais eram os principais desafios dos africanos e de seus descendentes após o fim da escravidão no Brasil?
- 2 No trecho 1, são mencionados vários tipos de exclusão sofridos pelos afrodescendentes após a abolição. O que significa, em especial, a “exclusão geográfica”?
- 3 Considerando as informações desta seção, você diria que o samba e a socialização que ocorria em torno desse gênero musical foram positivos para os descendentes de africanos no período logo após a abolição da escravidão? Por quê?
- 4 Em sua opinião, qual a importância da comemoração dos 100 anos do samba para a identidade dos afrodescendentes brasileiros de hoje?

41

Fonte: Fernandes (2018)

É possível identificar que o manual trata da presença negra somente após o desenvolvimento do primeiro capítulo. Inicialmente trata-se da Revolta da Chibata, em 1910. Em seguida temos discussões relativas à organização dos movimentos negros no pós-abolição, à inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição e, por fim, ao samba e a identidade.

Por mais que os temas tratados façam parte da história da população negra no início da primeira república, temos um exemplo claro de simplificação do tema. Guimarães (2011) chama atenção para uma teia bastante complexa envolvendo a república e população negra, a partir da busca por uma identidade nacional, além de descortinar os ideais republicanos inspirados na revolução de 1789.

4.2 A EDUCOMUNICAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONSTRUÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Ao nos debruçarmos na discussão sobre as relações étnico-raciais na escola, à luz do que é orientado pela lei 10639 e as suas diretrizes curriculares, estamos nos desafiando a colocar na centralidade da sala de aula um tema que historicamente foi negligenciado em diversos setores da sociedade, sobretudo nos espaços dedicados à formação da educação básica ao ensino superior.

A lei e suas diretrizes refletem um processo de mobilização para mudanças dessas perspectivas no âmbito da educação para a constituição de políticas afirmativas e de superação das desigualdades social e racial no Brasil. Dessa forma, vamos percebendo, ao longo do tempo, mobilizações que caminham nesse sentido e com o protagonismo do movimento negro brasileiro, como vimos no início deste trabalho.

O esforço de pautar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é sobretudo um movimento político, por muitas vezes solitário, mas que deve ser coletivo não unicamente pela obrigatoriedade da legislação, mas porque devemos estar sensibilizados para o trato de temas como esse. Nesse sentido, Pinheiro (2023, p. 25) comenta que, no ambiente formal, “todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadoras, portanto precisam ser formadas”. Assim, as práticas antirracistas precisam estar conectadas com o cotidiano da escola e de seus sujeitos, é necessário um fazer coletivo.

Neste trabalho, contamos com o desafio de pensar e pôr em prática um processo que somasse no enfrentamento à invisibilidade da população negra em um determinado momento de nossa história, a primeira república. O desafio se concentra em articular duas áreas de conhecimento distintas sobre as quais, à primeira vista, poderíamos afirmar que seria impossível promover este diálogo. Contudo, Ferraz e Cavalcanti (2021, p. 156) refletem sobre o fato da educomunicação possibilitar “repensar e construir uma nova escola, que age em prol do desenvolvimento e autonomia intelectual do aluno, formando indivíduos capazes de construir o próprio saber e principalmente estimulando outros indivíduos a fazerem o mesmo”.

Repensar as práticas junto aos/às estudantes, visando ao desenvolvimento deste grupo, perpassa por mobilizar os saberes que eles/as possuem bem como suas habilidades. No ensino de história, tem sido muito comum o crescimento e a consolidação desse campo, algo que se pode notar pela quantidade e pela qualidade das produções e das pesquisas (Cavalcanti, 2021).

Porém, antes de aprofundarmos mais o conceito da educomunicação, é importante ressaltar que um dos fatores que vai mobilizar o desenvolvimento das atividades parte da necessidade que temos de nos comunicar. Contudo, é necessário destacar o formato dessa comunicação, que se propõe à troca de conhecimentos entre os interlocutores (Freire, 2011).

Aproximar a comunicação da escola, da vida estudantil e do fazer pedagógico, de modo geral, requer a interação com elementos bastante próximos das realidades destes sujeitos, pois somos seres essencialmente comunicativos. Diariamente recebemos informações por diversos meios de comunicação e receptores de mensagens que nos moldam, mas não para sermos produtores das narrativas.

Conceitualmente trataremos de um campo que se articula na interface entre educação e comunicação conhecido como educomunicação, que acumula anos de pesquisas e produções. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1980 *apud* Soares, 2011a), a educomunicação surge nos anos 1980, quando o tema figurava como sinônimo para *Media Education*, que designa o esforço do campo educativo voltado para dialogar sobre os efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Para fomentar o debate e investigar ainda mais o tema, o NCE (Núcleo de Comunicação e Educação) da Universidade de São Paulo, realizou entre os anos de 1997 e 1999,

uma pesquisa em 12 países da América Latina, envolvendo 176 especialistas, para verificar a existência de uma prática que colocava a comunicação como eixo transversal das atividades. Silva pontua sobre a educomunicação:

não se trata de uma nova forma de educar, utilizando o instrumento da comunicação. Ao contrário, na interação entre os campos, a comunicação deveria se tornar um eixo de orientação para os processos educativos. Educar pela comunicação e não para a comunicação uma vez que a comunicação passe a funcionar como relacional e não objeto, para possibilitar ampliação do projeto pedagógico (2017b, p. 82).

A partir da reflexão do autor, considera-se a importância da educomunicação como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, a partir da própria interação dos campos que a formam. Soares (2011b, p. 13), em *Educomunicação: um campo de mediações* menciona que na América Latina, consolida-se um referencial teórico que ampara a inter-relação comunicação/educação como “campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e solidariedade”.

As discussões e resultados que veremos representam uma nova possibilidade para o ensino de história, com as contribuições da educomunicação na mediação dos saberes. Nesta seção, trataremos de forma mais específica de um percurso vivenciado com um grupo de estudantes, as atividades fazem parte de um ciclo de oficinas que buscou tratar sobre a presença na primeira república, articulada com educomunicação com a produção de jornais mural sobre o tema abordado.

As atividades realizadas com a turma de estudantes do 9º ano da EEEFM Cidade de Emaús ocorreram no período de dois meses, em outubro e novembro de 2023. O primeiro momento foi voltado para a aplicação do questionário, cujos resultados foram visualizados no capítulo anterior.

Após o momento mais formal, com a aplicação do questionário, iniciamos o desenvolvimento de um ciclo de oito encontros, sendo sete formativos e um voltado para culminância das atividades junto à programação da escola sobre o Dia da Consciência Negra.

Antes de aprofundar no desenvolvimento das atividades, julgo importante pontuar algumas situações que se tornaram grandes desafios no decorrer do processo com a turma. O primeiro foi sobre a participação da turma, tendo o grupo crescido – iniciando com 11 e finalizando com 24, de uma turma de 34 estudantes – conforme as

atividades foram sendo realizadas. Ademais, foi também um desafio manter a turma nos horários disponíveis, por serem os dois últimos tempos da segunda e sexta, era necessário manter um diálogo constante. Um outro fator bastante desafiador foi, em relação aos meninos da turma, o alto nível de desconcentração durante as atividades.

De modo geral, o desafio junto à turma passava por estabelecer uma relação de confiança e por convencê-los que as atividades contribuiriam com a formação do grupo, tendo sido uma das estratégias articular uma pontuação extra na prova final da disciplina História. Ademais, o próprio ambiente criado para o desenvolvimento das atividades buscou, ao máximo, não reproduzir um espaço fechado, mas uma sala de aula aberta no sentido em que o diálogo se configurasse como espinha dorsal do processo.

A opção por esse espaço de diálogo se desenvolve a partir da própria compreensão de uma das características da educomunicação, em que se opta pela participação e um espaço efetivo de diálogo proposto por Ismar Soares (2011b), grande pensador da área. Contudo, anteriormente, Freire (2021) já havia discutido que o diálogo liberta e não aprisiona.

Nesse sentido, o **primeiro encontro**, momento de abertura das atividades e de contato mais direto com a turma, foi voltado para apresentar a proposta de atividades que seriam desenvolvidas e seus objetivos, para integrar e para conhecer a turma, ocasião em que tivemos presentes onze estudantes.

Para o segundo momento, dedicamos um tempo para cada um/a falar sobre si e apontar aspectos das suas identidades, como pode-se observar na figura 11. Após essa etapa, realizamos os acordos de convivência (quadro 1); pois, por ser uma turma com que não temos contato constante, é importante estabelecer esses acordos para o melhor desenvolvimento das atividades. Ao finalizarmos com a socialização das expectativas para os encontros, o grupo foi quase unânime ao apontar “aprender” como questão que mobilizava as expectativas da maioria da turma. Esse momento é importante, porque não se trata apenas de registrar textualmente, mas também de promover trocas entre os/as estudantes.

Por meio da imagem acima, é possível perceber que as respostas da turma caminham em outro sentido, focadas em algumas referências individuais, tendo majoritariamente sido citadas pessoas ligadas ao universo da internet, os chamados influenciadores digitais, além de jogadores de futebol e atores. Ademais, fica evidente que o grupo carrega consigo as referências que estão mais “próximas”, isto é, as que conseguem acessar por meio da TV ou de outros canais de comunicação. As menções a vizinha e família são as únicas que fogem à regra em questão, contudo é muito simbólico e representativo, pois coloca pessoas extremamente próximas na condição de referências. Em relação aos acordos firmados com quem esteve presente no primeiro encontro, eles foram muito bem acolhidos pelo grupo, mas o desafio foi posteriormente sensibilizar a parte da turma que não compareceu inicialmente sobre o que fora acordado. Dessa forma, temos:

Quadro 1 – Acordos de convivência

PODE	NÃO PODE
Respeito	Avacalhar
Brincar	Muito barulho
Prestar atenção	Roubar caneta
Argumentar	Falar da mãe

Fonte: autor (2023)

Figura 13 – Registros do 1º encontro



Fonte: autor (2023)

Iniciamos nosso **segundo encontro** socializando a memória do que foi realizado no encontro anterior, sobretudo para situar o grupo que não esteve presente anteriormente.

Consideramos importante retomar a discussão sobre negritude no Brasil e foi solicitado que novamente o grupo trouxesse referências sobre o tema, mas que fosse possível ir além das personalidades individuais, tendo o grupo sido bastante enfático ao apontar o racismo como ponto muito comum envolvendo a população negra. A retomada dessa discussão foi importante para perceber como a turma acompanhava essa temática e o retorno foi positivo, no sentido de que é possível partir de um lugar para os debates futuros dentro das atividades. Alguns comentários são bastante emblemáticos e demonstram conhecimento sobre o tema. Vejamos:

Várias pessoas negras sofrem com isso, infelizmente vivemos em uma sociedade racista e desrespeitosa que não consegue sair do século passado.
Aluna S. J. C. S. - 16 anos.

Ser negro é ter que ser confundido com ladrão pela polícia muitas das vezes, e entrar em uma loja pra comprar algo e o segurança ficar te seguindo, sofrer preconceito quando anda na rua, mas acredito que isso pode mudar.
Aluno R. W. V. - 14 anos

A pessoa preta ela sofre muito com racismo, tipo, uma pessoa branca não gosta do negro, ela é excluída do grupo, a pessoa negra e também a polícia que aborda um negro sem ele fazer alguma coisa, as maiorias das pessoas negras são presas.
Aluno M. R. A. - 15 anos

Para auxiliar as reflexões, exibimos um vídeo²⁶ que tratava sobre desigualdade racial. A partir das reflexões apresentadas, foi realizada uma exposição para tratar sobre a importância de abordar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, a legislação e a sua regulamentação.

As reflexões apontadas pelo grupo foram importantes, pois convergiram com o que fora exposto: o processo de colonização pelo qual o país passou; a escravidão indígena e africana; e, finalizando com uma problematização, o fim da escravidão e o início do período republicano. Esses pontos foram aprofundados no encontro seguinte.

Por fim, conforme podemos observar na figura 14, a turma foi dividida em três grupos orientados a responderem a seguinte questão: “O que podemos fazer para desconstruir a imagem negativa construída sobre a população negra brasileira?”. Esse

²⁶Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>. Acesso em: 12 jan. 2024.

exercício, além de instigar o grupo a refletir e responder a questão, buscava também estimular o trabalho em grupo que será de extrema importância futuramente.

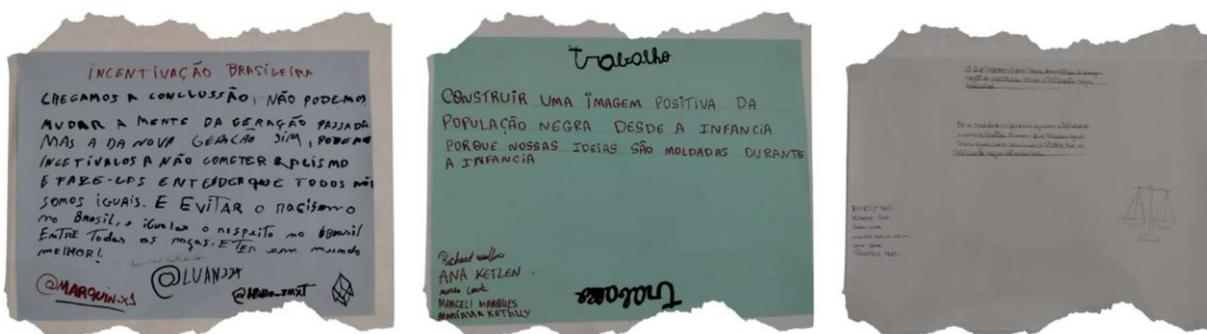
Figura 14 – Registros das atividades em grupo durante o 2º encontro



Fonte: autor (2023)

É importante destacar que, nesse segundo encontro, o grupo ampliou para 16 participantes. Para a turma, o trabalho em grupo se configurou como uma barreira, pois estavam habituados a realizar suas atividades escolares de forma individual, algo que é muito comum nas escolas, mas os grupos responderam de forma bem positiva conforme veremos nos registros dos cartazes da figura 15.

Figura 15 – Cartazes produzidos nas atividades em grupo



Fonte: autor (2023)

Apesar da resistência e da dificuldade de concentração de parte dos/as integrantes dos grupos, considero que os resultados da primeira atividade nesse

formato foram muito positivos. Pode-se afirmar que, nos três grupos, as percepções individuais no trabalho coletivo foram mobilizadas, inclusive a partir dos elementos apresentados anteriormente. Porém, não conseguimos que os grupos apresentassem os materiais produzidos, pois parte da turma argumentou apontando a timidez como grande limitação para tal. Por estarmos nos encontros iniciais, optamos por não insistir para não gerar uma animosidade junto ao grupo.

A partir do diálogo com o grupo, identificou-se algumas dificuldades no que tange à percepção sobre temporalidades. Nesse sentido, iniciamos o **terceiro e quarto encontros**²⁷ trazendo para o grupo a colonização como processo que atravessa a nossa história, sobretudo dos povos indígenas e população negra.

Ao se tratar da colonização, articulou-se a discussão sobre fonte histórica e o lugar de quem relata algo. Nesse caso, tratamos da narrativa construída pelos colonizadores, relatos como os de Pero Vaz de Caminha. Ao socializarmos a carta, lembramos de Barcellar (2011, p. 63), que, de forma brilhante, nos traz reflexões importantes sobre o trato com fontes, afirmando que “Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu”.

Foi importante trazer a carta para que minimamente a turma, além de ter acesso ao documento, mesmo que de forma virtual, pudesse também compreender o tempo, o contexto e os interesses que estavam sendo mobilizados em tal empreitada que foi a colonização. Assim, além de chamar atenção para curiosidade da turma, foi importante insistir na desconfiança conforme inclusive sugere o autor citado anteriormente.

Pontuada essa questão, o grupo foi convidado a refletir, com base em outras perspectivas, sobre determinados momentos de nossa história. Ao conhecer a história somos convidados/as a mergulhar em variadas narrativas e memórias de diversos grupos sociais e sociedades. No entanto, ao longo do tempo, algumas versões foram privilegiadas, ou seja, costumava-se narrar somente um lado em nome do poder seja ele político ou econômico.

²⁷A partir deste encontro, contou-se com o texto de apoio construído com a finalidade de dar suporte aos/às estudantes. Ele está disponível nos apêndices deste trabalho.

Figura 16 – 3º e 4º encontros



Fonte: autor (2023)

Passado esse processo de contextualização foi introduzido o debate sobre a abolição da escravidão em 1888; a instituição da república no Brasil e no Pará em 1889; e a população negra na república.

Sobre o primeiro, cabe destacar que objetivo era trazer para a turma reflexões sobre o processo de abolição, pois estamos considerando uma prática que perdurou por mais de três séculos e fortaleceu, política e economicamente, países do continente europeu. Logo, em um determinado, não era mais possível sustentar tal prática.

Na abordagem em questão, buscou-se situar o grupo sobre como se deu o processo de abolição, os atores envolvidos, os interesses que foram atravessados por tal medida. Nossa finalidade, ao tratar desse processo que culmina com a abolição em 13 de maio de 1888, é justamente demonstrar e reforçar o que era uma instituição em declínio no mundo. A Inglaterra foi um dos principais articuladores contra o tráfico transatlântico no plano internacional; no plano local, temos um intenso processo de mobilização abolicionista e iniciativas que enfrentaram de forma contundente a escravidão e lutaram por seu fim.

Logo, de maneira alguma, podemos reforçar algumas narrativas como a imagem de salvadora que recaiu sobre a Princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea. Além disso, não se pode creditar totalmente à Inglaterra o fim do tráfico transatlântico, pois deve-se considerar movimento internos no Brasil (Nepomuceno; Mendonça, 2012).

Em relação à instituição da república no Brasil e no Pará, em 1889, e à população negra nesse novo momento de nossa história, buscamos trazer para a

turma elementos que buscassem confrontar limites estabelecidos oficialmente para o trato da presença negra na primeira república, sobretudo nos livros didáticos que pouco tratavam dessa presença (Dantas, 2012).

A república marca um novo momento da história do país, mas é importante destacar que o viver a república acontece de diferentes formas conforme o grupo social a que se pertence. Esse novo momento não será tranquilo para população negra, assim como não foi anteriormente quando a escravidão estava plenamente operante. No caso do Pará, especificamente em Belém, é possível acompanhar, durante a primeira república, um intenso processo de reurbanização da cidade inspirada nas referências europeias, principalmente de Paris. A Belle Époque, como ficou conhecida, respirava os ares de um período de ascensão da economia da borracha, que movimentou a economia local e estimulou as políticas de urbanização.

Procurou-se destacar tais políticas como medidas que não alcançavam a todas as camadas da sociedade do período, uma vez que as iniciativas promovidas pelo governo do período almejavam dar à cidade os ares de uma cidade europeia. Esse ideal de sociedade, segundo De Sousa e De Menezes Neto (2019, p. 197), “essa “bela época” foi construída e idealizada para poucos, pois a grande maioria da população belenense foi expurgada do centro”.

O desafio junto à turma foi possibilitar que os/as estudantes percebessem os limites dessa experiência republicana para a população negra, sobretudo reforçando que não se cogitava, naquele período, a apatia frente às questões que estavam postas a partir da república.

Posto isso, **no quinto, sexto e sétimo encontro**, voltamos as atividades para o processo de produção dos jornais mural, opção que se deu em função do seu alcance no espaço escolar. Além disso, a proposta articula o trabalho colaborativo entre os/as estudantes, visto que as etapas da elaboração podem ser divididas de acordo com as habilidades de cada participante. Porém, antes de dar início à produção do material, o grupo foi situado sobre o contexto em que a produção estava inserida: a educomunicação.

A partir desse momento mais introdutório e de orientações para produção, foram formados três grupos com a média de seis participantes em cada, com algumas

ampliações à medida que avançávamos. Em relação ao roteiro²⁸ de produção sugerido para o desenvolvimento do jornal, a proposta consiste em um percurso de 5 etapas que foram adaptadas da versão original para atender da melhor forma as limitações da turma.

Nos três grupos, algumas questões permanenciam latentes, como a dificuldade de concentração dos meninos e o trabalho em grupo, tendo sido necessário acompanhar grupo a grupo para minimamente sanar essas questões. No primeiro dia de produção, foi constatado um problema que é muito comum quando se deseja debater sobre a negritude: a limitação do tema à escravidão. Mais adiante, será possível perceber que todos os trabalhos fazem uma menção à escravidão.

Figura 17 – 5º, 6º e 7º encontros



Fonte: autor (2023)

²⁸O roteiro citado foi adaptado da proposta desenvolvida no âmbito do Projeto Mais Educomunicação, iniciativa desenvolvida pela Ong Viração Educomunicação, Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores/as – RENAJO, em parceria com organizações estaduais do Brasil. Disponível em: https://issuu.com/renajoc/docs/guia_mais_educomunicacao. Acesso em: 13 jan. 2024.

Figura 18 – 5, 6º e 7º encontros



Fonte: autor (2023)

Tendo em vista essa questão envolvendo a escravidão, realizamos uma intervenção no sentido de chamar atenção para um sentido mais valorativo sobre a história da população negra, afirmando que é necessário pensar outras questões conforme já tínhamos tido contato no decorrer das atividades. A seguir, veremos os resultados de cada grupo e seus respectivos trabalhos produzidos, ressaltado que os/as estudantes, além do texto de apoio compartilhado, também acessaram o livro didático do ano.

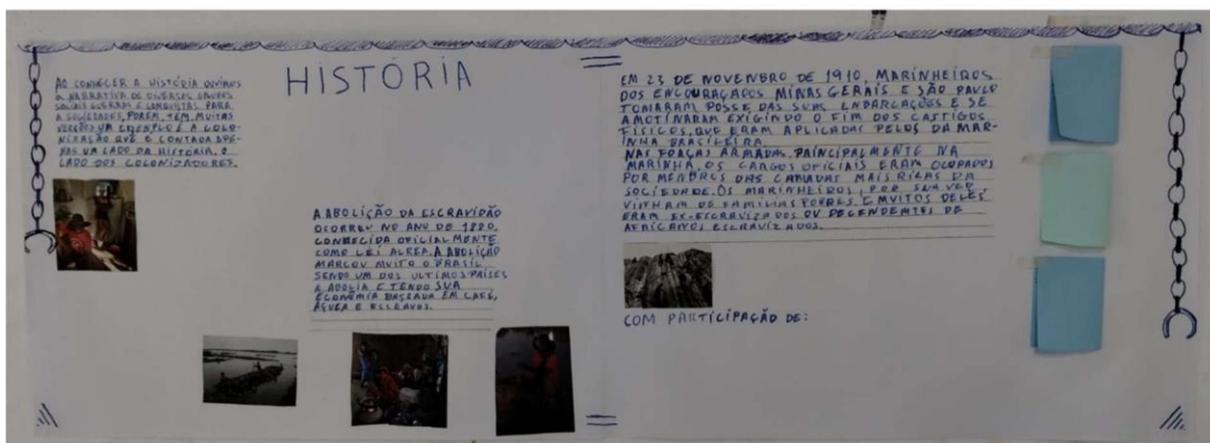
Uma questão que ficou bastante em destaque na construção de cada jornal mural, é que cada grupo no decorrer do processo se identificou com temas debatidos nos encontros anteriores, por exemplo, o grupo 1, composto somente por meninos discutiu bastante da **Revolta da Chibata**, o tema estava em evidência no livro como vimos anteriormente e para somar com a reflexão utilizamos um poema de Sergio Vaz, intitulado João Cândido (a chibata da revolta)²⁹.

Ao observar o material produzido pelo grupo, vamos constatar o que fora comentado anteriormente sobre as referências à escravidão, como correntes nas bordas dos jornais. Além da revolta da chibata, o grupo também reproduziu trechos do material de apoio no cartaz, algo que preferencialmente não seria a finalidade do material, pois o desejo era que cada grupo pudesse produzir seus textos de forma livre e com suporte do livro e do material de apoio. Contudo, isso infelizmente não foi

²⁹O poema fora compartilhado pelo autor no seu Facebook e constará no produto desta dissertação.

possível e esbarramos nas limitações de escrita desse e de outros grupos. Vejamos o material produzido.

Figura 19 – Jornal mural (Grupo 1)



Fonte: autor (2023)

No grupo 2, contamos com uma criatividade maior na hora de produzir o material e de lhe dar um título. Inclusive foi dada a orientação para que todos os grupos pensassem no formato e que fosse elaborado um nome para o material, mas apenas o grupo 2 procedeu assim, conforme podemos observar nas figuras 20 e 21.

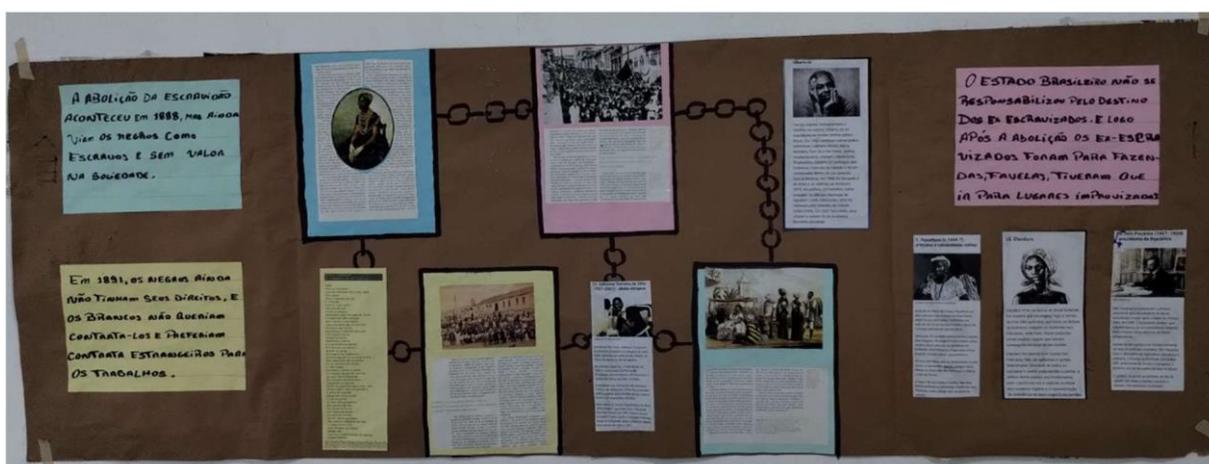
Em virtude de terem disponíveis revistas usadas para recortes na montagem dos jornais, o grupo 2 utilizou uma matéria que tratava sobre escravidão e personalidades negras da história, entre elas Gilberto Gil, Dandara dos Palmares, Aquilino e Nilo Peçanha. Nota-se novamente os elementos que remontam a escravidão, como as correntes. Esse grupo, em sua maioria, demonstrou-se bastante participativo e empenhado nas discussões e na produção. Penso não ser importante realizar comparações, pois estamos tratando de sujeitos com tempos e vivências diferentes umas das outras.

Figura 20 – Jornal mural (Fechado - Grupo 2)



Fonte: autor (2023)

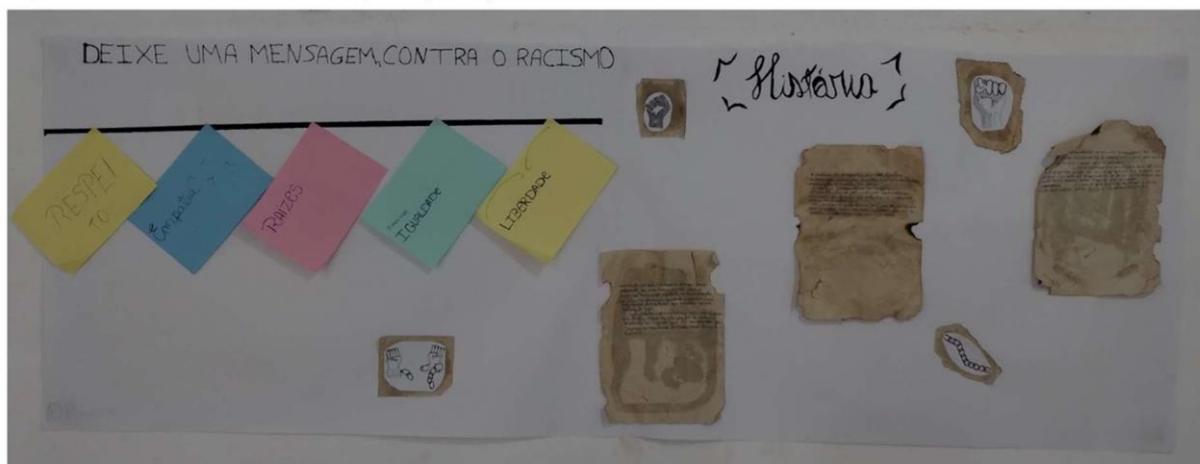
Figura 21 – Jornal mural, parte interna (Aberto - Grupo 2)



Fonte: autor (2023)

Por fim, o grupo 3, majoritariamente feminino, além de optar por trazer uma proposta interativa com as folhas coloridas no material, algo que havia sido compartilhado anteriormente nas orientações para produção, apresentou um grau maior de cuidado com as palavras. Outra iniciativa interessante do grupo foi o trabalho com folhas tingidas com borra de café, de modo que pudesse reproduzir e passar a imagem de um documento antigo e lembrar arquivos impressos de uma outra época. Nos papéis, consta reprodução do texto de apoio utilizado. No material, conseguimos observar mais uma vez referências à escravidão.

Figura 22 – Jornal mural (Grupo 3)



Fonte: autor (2023)

Finalizamos esse processo junto à culminância das atividades desenvolvidas sobre a consciência negra na escola, um espaço que merece reflexão. Infelizmente seguimos com um processo sem a devida profundidade que o tema das relações étnico-raciais, que apresenta vasta produção teórica na atualidade, merece. O evento de culminância contou com desfiles com roupas de tecidos africanos, ocasião em que se pautou a beleza negra; apresentação de roda de capoeira; danças; e exposição dos trabalhos nos espaços da escola.

Figura 23 – Culminância das atividades na escola



Fonte: autor (2023)

Figura 24 – Exposição dos trabalhos produzidos



Fonte: autor (2023)

Para verificar o impacto da iniciativa desenvolvida junto à turma durante o período em que estivemos em contato, aplicou-se um questionário com a finalidade de olhar para o percurso e de fazer as devidas correções, caso necessário. O formulário apresenta sete perguntas para respostas livres, quando foram abordadas desde a condução docente até a avaliação das atividades desse tipo no ambiente escolar. Para fins objetivos, serão apresentadas algumas dessas avaliações realizadas pelos/as estudantes, primeiramente acerca da experiência com a produção do jornal mural e da contribuição do projeto na formação dos/as estudantes.

Ao serem perguntados se já tinham tido contato com produção de jornal mural e sobre como foi a experiência, alguns estudantes relataram:

Nunca tinha tido essa experiência, é bem legal dialogar sobre o tema, ter sabedoria, e aprendizado que o professor nos passa no processo de um jornal mural.

Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

Bom eu achei bom demais porque eu nunca tinha feito antes mais nessas aulas achei muito bom fazer trabalho em equipe.

Aluno L. D. S. S. - 15 anos.

Foi uma boa experiência sobre como trabalhar em grupo.

Aluno K. D. S. P. - 14 anos.

Não lembro de já ter feito um jornal mural, já fiz cartaz e coisas do tipo. Foi estressante mas o resultado me deixa contente.

Aluna M. S. M. - 15 anos.

Nunca tinha ouvido falar, mais a experiência foi boa e bastante legal desenvolver esse trabalho com meus colegas.

Aluna S. J. C. S. - 16 anos.

Já tinha ouvido falar de jornal mural, mas foi a primeira vez fazendo esse tipo de trabalho, gostei muito dessa experiência de fazer esse trabalho.
Aluna B. A. C. - idade não informada.

Em relação às contribuições na aprendizagem, veremos que as atividades desenvolvidas com o grupo de estudantes foram bem acolhidas e os resultados na aprendizagem foram bastante positivos, chamando atenção para um olhar mais sensível ao tema.

Contribuíram bastante com meu aprendizado na matéria
Aluna E. T. L. M. - 16 anos.

Contribuiu bastante sobre os lados da História do Brasil.
Aluno K. D. S. P. - 14 anos.

Bastante, porque os professores podem até falar sobre, mas com essas aulas foram focadas só nos negros deu pra aprender mais né.
Aluna M. S. M. - 15 anos.

Contribuíram em varias coisas aprendi bastante já que alguns professores não abordavam esse tema que ele passou.
Aluna S. J. C. S. - 16 anos.

“Aprendi varias coisas sobre o tema, muito interessante o tema gostei de aprender um pouquinho mais sobre consciência negra” - Aluna B.A.
Aluna B. A. C. - idade não informada.

Durante esse período junto à turma, foi extremamente instigante lidar com um grupo de estudantes com tempos, percepções, desejos e inquietações diferentes umas das outras. Angustiante em determinados momentos, quando os retornos não estavam de acordo com o esperado, o ato de planejar e a correção de rumos a partir da identificação do que não estava funcionando eram constantes. Essas questões chamaram minha atenção enquanto educador, pois acredito que essa é a função de um docente, sentir junto ao grupo seus limites e potencialidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível aprofundar as questões que mobilizaram a instituição da legislação antirracista no Brasil e constatar que abordar as relações étnico-raciais no ambiente escolar ainda é um desafio para a sociedade, sobretudo para as pessoas que são responsáveis por formular políticas públicas.

Na legislação vigente e nas regulamentações, temos um aparato conceitual que justifica a necessidade de tratar o tema, que é base da lei voltado para superar questões ainda muito latentes, como racismo. A lei afirma reiteradamente, ao longo de todo seu texto, que esse não é um tema exclusivo de um determinado grupo social.

Assim, a abordagem do tema precisa ir além do dia da consciência negra (20 de novembro), superando uma limitação de muitos espaços escolares que reduzem a discussão a um único mês, como foi o caso da escola pesquisada neste trabalho.

Dessa forma, a construção do saber antirracista pressupõe a necessidade de desenvolvermos um trabalho processual que mobilize os sujeitos da escola, para que reconheçam a pertinência de ainda se fazer esse debate no século XXI, uma vez que a que questão ficou em segundo plano ou invisibilizada, em momentos anteriores.

Neste trabalho, além de trazer elementos importantes da legislação, um desejo constante foi apontar um sentido valorativo sobre a história da população negra, pois temos uma vasta produção acadêmica ou no movimento social sobre a temática. A conclusão que se chega é que esse sentido somente será mobilizado e afirmado quando envolvermos os sujeitos da escola.

No que se refere ao movimento social, em especial ao movimento negro, vale ressaltar o quanto que ele tem sido responsável por provocar debates importantes sobre a superação das desigualdades raciais e a luta por igualdade, nos mais diversos momentos de nossa história.

Para exemplificar essa questão, basta olharmos para a atuação de grupos abolicionista protagonizados por pessoas negras que estiveram à frente da luta contra a escravidão, tendo formado redes de solidariedade e luta pelo fim da escravidão no Brasil.

No período estudado neste trabalho, o republicano, vamos nos deparar com um cenário de tensões sobre os rumos que a república tomou e forma como o Estado tratou sobre a situação da população negra no pós-abolição (melhor dizendo, não

tratou). Inclusive uma das primeiras medidas adotadas, com apoio institucional do país, foi o estímulo à migração em massa, não somente para cumprir as tarefas nas fazendas, mas para serem incorporados na perspectiva de branqueamento da sociedade brasileira.

Ao tratar do tema das relações étnico-raciais juntos aos/às alunos/as, foi possível perceber olhares atentos às questões que circunda a população negra – como racismo, injustiças e desigualdades –, além também de perceber algumas limitações acerca das visões sobre esse grupo quando restritas ao tema da escravidão.

O desafio posto neste trabalho demandou concentração para responder aos objetivos de construir novas abordagens acerca da presença negra no ensino de história durante a primeira república no Brasil. A partir da educomunicação, foi possível alcançar o objetivo quando se observa as avaliações e o que fora produzido junto à turma.

Para o período em que estivemos em atividade na turma, os resultados foram bastante significativos; pois, nos materiais produzidos, temos questões que foram pontos de reflexão quando se percebeu limitações, como a de relacionar a população negra apenas à escravidão.

Em relação à questão problema, investigamos a forma como a presença da população negra é retratada no início do período republicano brasileiro, a partir dos manuais didáticos e de outros materiais utilizados em sala de aula. Como resultado, concluímos que, em relação ao manual didático utilizado pela turma, ele trata sobre o tema, mas não com a devida profundidade.

Ademais, também resultou deste trabalho a sistematização de um ciclo de oficinas que articula o tema estudado, o ensino de história e a educomunicação como instrumento para a produção do jornal mural. Compreende-se que, a partir da proposta, será possível refletir sobre a presença negra no período republicano, de forma que ela seja evidenciada e tenha a sua importância no período reconhecida pelos/as estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JUNIOR, Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (org.). **Ensino de história e currículo**. Jundiaí, Paco Editorial, 2017. p. 13-26.
- AMORIM, Célia Regina Trindade Chagas *et al.* O Bengola: uma voz de resistência em defesa da cidadania na Amazônia. *In*: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte. 12. 2013, Manaus. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2013. P. 1-15.
- BARCELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-80.
- BENTES, Nilma. Educação Popular no Enfrentamento ao Racismo. *In*: ORTELOO, Aldalice; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (org.). **UNIPOP 30 anos: a educação popular na luta por direitos e defesa da vida na Amazônia**. Belém, PA: Unipop, 2018. p. 61-68.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados [online]**. v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 04 de agosto de 2022.
- BITTENCOURT, Circe. **Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2008. DOI 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 21 maio. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 março 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (Primeira versão da BNCC)**, 2015. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso: 20 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 10 mar. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 novembro 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 7 nov. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 17 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos De Pesquisa**, n. 49, p. 63-66, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1430>. Acesso em: 20 maio 2023.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais (afro-**

brasileira, quilombola, cigana). Brasília, 2017. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. Base Nacional Comum Curricular do estado do Pará: entre o prescrito e o inscrito — notas preliminares sobre o processo de construção e implantação do documento. *In*: FERREIRA, Angela Ribeiro *et al.* (org.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 81-106. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FNfluGAI7LZ3ci0cXS3qZfpmBcurogaC/view>. Acesso em:

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77155, p. 1-21, set. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155>. Acesso em: 20 maio 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098>. Acesso em: 20 maio 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A escola e a Lei nº 10.639/09 no ensino fundamental. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (org.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 17-40.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

COSTA, Aryana. História local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CUNHA, Adrielle Soares *et al.* Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 8., [s. l.]. **Anais[...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 189-204. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 28 mar. 2023, 23:05.

DA COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DA ROCHA, Helena do Socorro Campos. A experiência com a lei 10369/03 CEFET-PA: formação inicial e continuada. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 56-62.

DA ROCHA, Lauro Cornélio. As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico. **Boletim Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira**, [s. l.], p. 51-66, out. 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/curriculo_relacoes_raciais_e_cultura_afro_brasileira.pdf#page=50. Acesso em: 18 nov. de 2023.

DA SILVA JÚNIOR, Elton Luis. FARIAS, Silviane de Carvalho. Relações étnico-raciais e ensino de história no Brasil: o negro no saber historiográfico e saber histórico escolar. **Nova Revista Amazônica**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 189-203, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/issue/view/440/showToc>. Acesso em: 9 dez. 2023.

DA SILVA, Angela Regina; RAMIRES, Késia. Maria Montessori e a filosofia montessoriana em documentos históricos. *In*: SEMINÁRIO SUL-MATOGROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 16., 2022, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2023. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/16433>. Acesso em: 06 maio. 2023.

DA SILVA, Assis Leão; DA SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 24 mar. 2023.

DA SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento Histórico Escola. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, c2012, p. 85-98.

DE BARROS, Maricilda Nazaré Raposo. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: o caso da Escola Cidade de Emaús, em Belém/Pa. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1765>. Acesso em: 6 maio 2023.

DE BARROS, Maricilda Nazaré Raposo; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Espaços e tempos escolares: Formação continuada de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 5, p. 11-18, jun. 2009. ISSN 2317-5125. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v5i0.1711>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1711>. Acesso em: 6 maio 2023.

DE DEUS, Zélia Amador. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DE MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. . São

Paulo: Contexto, 2012.

DE NEGREIROS, Dalila Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017.

DE SOUSA, Vanessa Cristiani Nunes; DE MENEZES NETO, Geraldo Magella. Uma tribuna popular ou um palco de disputa política? Uma análise da coluna “Reclamações do Povo” do jornal paraense Folha do Norte (1899-1900). *In*: FERREIRA, Arcângelo da Silva *et al.* **Nas curvas do tempo: história e historiografia na Amazônia em debate**. Manaus, AM: Editora UEA, 2019. v. 2, p. 95-215.

DE SOUZA, Odair; PAIM, Elison Antonio. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. Dossiê Ensino de história e relações étnico raciais, n 34, p. 41-60, fev.2019.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes Curriculares. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DOS SANTOS, Raquel Amorim. DE SOUZA, Simone Carvalho. FONSECA, Patrícia do Socorro Sena. Reconhecimento e valorização da Identidade negra na escola de Ensino Fundamental. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.). **Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 105-124.

FERNANDES, Ana Claudia (ed.). **Araribá mais: história**. São Paulo: Moderna, 2018.

FERNANDES, V. B.; DE SOUZA, M. C. C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103-120, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHj4s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de julho, 2022.

FERRAZ, Abigail; CAVALCANTI, Cristina. Diálogos entre História e Educomunicação: Contribuições para o Ensino de História. **Revista Perspectivas Sociais**, v. 7, n 1, p. 154-168, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Juarez Dayrell,

organizador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 85-91.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: DA SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: MEC, 1995. p 481-526.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 17-36, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/34>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej; GUSMÃO, Zanete Almeida. Qual Escola que Interessa às Classes Populares? Análise da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidade em Emaús, Belém-PA. **Revista Comunicações**, v. 3, n. 1, p. 5-17, 1996.

HOOKS, bell. Educação Democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Distorção Idade-série**. [S. l.], [2022?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 18 nov. de 2023.

LACERDA, Franciane Gama. Cidade viva: Belém do Pará na virada do século XIX para o XX. *In*: SARGES, Maria de Nazaré; LACERDA, Franciane Gama (org.). **Belém do Pará**: história, cultura e cidade: para além dos 400 anos. 2 ed. rev. e ampl. Belém: Açai, 2016. p. 145-164.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **A política da capoeiragem**: a história social da capoeira e do boi bumbá no Pará republicano (1888 – 1906). Salvador: EDUFBA, 2008.

MATTOS, Hebe. ABREU, Marta. Uma conversa com professores de história sobre as “Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana”. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas

em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 115-138.

MIRANDA, Caroline Barroso. “**De que cor eu sou?**” **O lugar da menina negra no espaço escolar**: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História. Ananindeua: Cabana, 2022.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS - MRE. **Nossa História**. Belém, PA: MRE, [entre 2012 e 2023]. Disponível: <https://www.movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=118>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. **Plano de Implantação da Escola**. Belém, PA: MRE, [198-?]a.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. **Plano de Trabalho 1989**. Belém, PA: MRE, 1989.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. **Projeto Cidade de Emaús**. Belém, PA: MRE, ago. 1979.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. **Projeto de Reforma de Ocas – Cidade de Emaús**. Belém, PA: MRE, [198-?]b.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. **Projeto Produção Escola**. Belém/PA: MRE, [198-?]c.

NEPOMUCENO, Erik Brasil; MENDONÇA, Camila. 1988: Abolição e abolicionismo. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, c2012. P. 73-84.

PARÁ. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cidade de Emaús. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cidade de Emaús, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. *In*: RIBEIRO JUNIOR, Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). **Ensino de história e currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, p.1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio. 2023.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Manuais Didáticos. *In*: RODRIGUES, Rogério Rosa (org.). **Possibilidades de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 55-82.

SALLES, Ricardo. SOARES, Mariza de Carvalho. **Episódios de história afro-brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A/Fase, 2005.

SANTOS, Gevanilda. **As relações raciais e a desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Hericley Serejo. **Práticas Educomunicativas na Educação Profissional e Tecnológica**. Belém, PA: IFPA, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574885>. Acesso em: 21 maio. 2023.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SILVA, Evaldo Gonçalves. Educomunicação para as relações étnico-raciais: Uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº10639/2003. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017a. p. 504-514.

SILVA, Evaldo Gonçalves. Os discursos dos sujeitos coletivos de leitores e leitoras do Geledés sobre a campanha “ninguém nasce racista. Continue criança”. *In*: BRAGA, Claudomilson Fernandes; CIRINO, José Antônio Ferreira; OLIVEIRA, Mayllon Lygon de Sousa (org.). **Comunicação e mídia: interfaces com a cidadania e com a cultura**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017b. P. 79-96.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; DA SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011b. p. 13-30.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** [online]. v. 6, n. 2, p. 85-109, 2006. ISSN 1984-6657. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200005. Acesso em: 21 maio 2023.

VEIGA, Ilma P.A. "Escola, currículo e ensino". *In*: VEIGA, Ilma P.A.; CARDOSO, Maria Helena (org.). **Escola fundamental: Currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991. p. 11-35.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa diagnóstica acerca de saberes e percepções sobre as relações étnico-raciais



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA ACERCA DE SABERES E PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DISCENTE RESPONSÁVEL: DIEGO SOUZA TEÓFILO

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Caro/a estudante, você está recebendo um questionário que será utilizado para somar com a construção da dissertação de mestrado que tem como título “*NEGRITANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: abordagens e reflexões sobre a presença negra na primeira república brasileira*”. Este questionário estará dividido em duas partes, na primeira trataremos de pontos referente a sua identificação e na segunda abordaremos questões relacionadas às relações raciais na sociedade e na escola.

1ª PARTE - IDENTIFICAÇÃO DO/A PARTICIPANTE

1. Nome:

2. Idade:

3. Gênero: () Masculino () Feminino () Neutro

Observação: Caso você não se identifique como nenhum dos gêneros citados, diga qual melhor você se identifica:

4. Como você costuma se identificar em relação a sua cor/raça?

2ª PARTE – PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Neste segundo momento trataremos de perguntas que abordam a sua percepção sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na escola, são perguntas abertas com respostas livres que você responderá de acordo com a sua compreensão.

5. COMO VOCÊ AVALIA A SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL OU NA NOSSA SOCIEDADE?

6. AO LONGO DA SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR VOCÊ RECORDA DE TER ESTUDADO TEMAS RELACIONADOS À CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE HISTÓRIA? SE SUA RESPOSTA FOR SIM, DE QUAIS VOCÊ SE RECORDA?

7. EM RELAÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA, VOCÊ PERCEBE A ABORDAGEM DE TEMAS ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA?

OBSERVAÇÃO: ÉTNICO-RACIAIS, COMPREENDE O FATOS DE VIVERMOS EM UMA SOCIEDADE MARCADA PELA PRESENÇA DE VÁRIAS RAÇAS COMO AFRICANOS, EUROPEUS, ASIÁTICOS, E POVOS INDÍGENAS.

8. A ESCOLA TRATA DE TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS AO LONGO DO CALENDÁRIO ESCOLAR? EM QUAIS MOMENTOS?

9. DE FORMA GERAL, COMO VOCÊ OBSERVA A PRESENÇA DE PESSOAS NEGRAS NO AMBIENTE ESCOLAR?

10. VOCÊ ACREDITA QUE A ESCOLA SEJA UM ESPAÇO ONDE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRECISAM SER DIALOGADAS?

11. QUE AÇÕES VOCÊ SUGERE QUE DEVERIAM SER DESENVOLVIDAS NA ESCOLA NO QUE DIZ RESPEITO ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar, como entrevistado (a), na pesquisa de campo referente dissertação de mestrado intitulada “NEGRITANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: abordagens e reflexões sobre a presença negra na primeira república brasileira”. Desenvolvido pelo discente Diego Souza Teófilo. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal. Ressalto que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado sobre os objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir uma dissertação de mestrado. Fui ainda informado que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belém - Pa, 25 de setembro de 2023.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) responsável do participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

APÊNDICE C – Avaliação das atividades



Chegamos ao final do nosso percurso de atividades vinculadas ao *Projeto “NEGRITANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: abordagens e reflexões sobre a presença negra na primeira república brasileira”*. Durante este período foi possível vivenciar atividades que abordaram o processo pelo qual a população negra viveu no início do período republicano no Brasil, marcado por uma experiência de abandono e falta de suporte do Estado para com este grupo. Precisamos avaliar o que foi realizado neste percurso com vocês e se necessário corrigir rumos e melhorar as atividades que serão desenvolvidas no futuro.

- 1. Avalie a forma como o professor trabalhou as atividades?**
- 2. Qual sua opinião em relação aos materiais utilizados pelo professor (Exemplo: textos, vídeos, apresentações etc.) e o que vocês sugerem que pode melhorar?**
- 3. As atividades relacionadas ao tema que foi trabalhado contribuíram com o seu processo de formação/aprendizagem? Como?**
- 4. Avalie o trabalho que foi desenvolvido com a produção do jornal mural e os materiais de suporte para a sua elaboração?**
- 5. Você já tinha ouvido falar ou feito um jornal mural? Se sua resposta for positiva conte como foi a experiência? Se ainda não, comente a experiência de ter realizado esta experiência que estamos avaliando?**
- 6. Relate o quanto as atividades do projeto contribuíram com a sua vida e formação enquanto estudante.**
- 7. Após as nossas atividades como você avalia o desenvolvimento de atividades ligadas às relações raciais na escola?**

Obrigado!!!

APÊNDICE D – Produto didático

Acesse o produto por meio do qr code:

negritando

o ensino de história:

abordagens e reflexões sobre a presença
negra na primeira república.

