

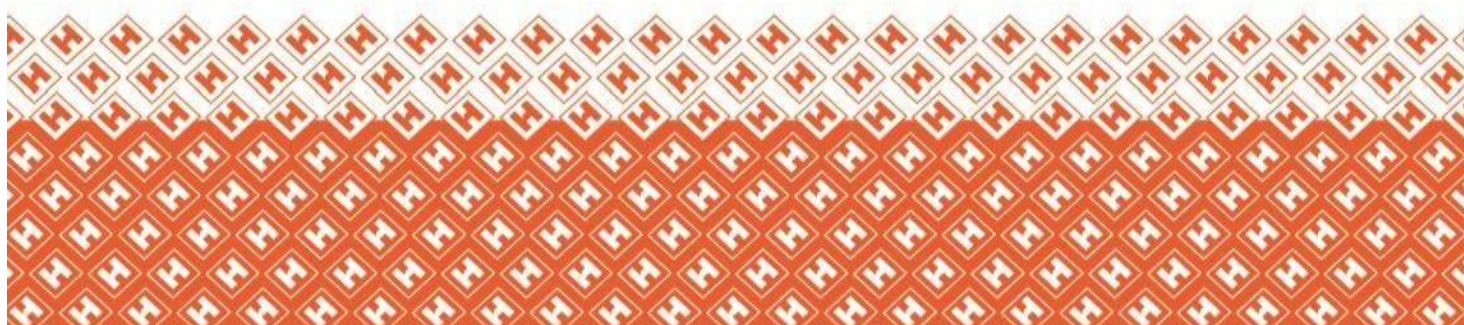
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA – PPGPEH
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



DACIZETE FREITAS DO NASCIMENTO

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA/ACREANA NA
PRIMEIRA REPÚBLICA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

RIO BRANCO – ACRE 2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA- PPGPEH
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

DACIZETE FREITAS DO NASCIMENTO

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA/ACREANA NA
PRIMEIRA REPÚBLICA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

**RIO BRANCO-ACRE
2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

N244r Nascimento, Dacizete Freitas do, 1981 -
A representação da população negra brasileira/acreana na primeira república no livro didático de história do 9º ano: uma proposta de sequência didática na perspectiva decolonial / Dacizete Freitas do Nascimento; orientadora: Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz. – 2024.
123.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História, Rio Branco, 2024. Inclui referências bibliográficas e anexo.

1. Decolonialidade. 2. Invisibilidade. 3. Livro didático. I. Aguiar, Veronica Aparecida Silveira (orientadora). II. Título.

CDD: 900

Biblioteca rio: Uéilton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

DACIZETE FREITAS DO NASCIMENTO

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA/ACREANA NA
PRIMEIRA REPÚBLICA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGPEH) da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Teresa Almeida Cruz



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**Título da dissertação: A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA/ACREANA
NA PRIMEIRA
REPÚBLICA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Autora: Dacizete Freitas do Nascimento

Orientadora: Dr^a. Teresa Almeida Cruz

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História, pela Banca Examinadora:

DATA DA APROVAÇÃO: 05 de junho 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Assinado Eletronicamente

DR^a. TERESA ALMEIDA CRUZ

Orientadora Universidade Federal do Acre – UFAC

Assinado Eletronicamente
**DR^a. NEDY BIANCA MEDEIROS DE ALBUQUERQUE
SILVA**

Assinado Eletronicamente
DR. DAVID JÚNIOR DE SOUZA

Avaliadora Interna
Universidade Federal do Acre - UFAC

Avaliador Externo
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Documento assinado eletronicamente por **Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, Professora do Magisterio Superior**, em 06/09/2024, às 10:46, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teresa Almeida Cruz, Professora do Magisterio Superior**, em 06/09/2024, às 12:58, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **David Junior de Souza Silva, Usuário Externo**, em 07/09/2024, às 07:10, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ufac.br/sei/valida_documento ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1379621** e o código CRC **91D21DFB**.

Lélia Gonzales

Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o racismo: a divisão racial do espaço.

(Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 9).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao Deus que aprendi a confiar, a esperar e acreditar que tudo sempre vai dar certo, ainda que muitas vezes eu não tenha tido a grandeza espiritual para compreender o “certo de Deus”.

Agradeço aos/às professores/as doutores/as do Profhistória pela aprendizagem a mim proporcionada através das leituras e reflexões propostas tanto nas aulas presenciais quanto remotas, haja vista que quando iniciamos o curso tivemos um semestre inteiro neste formato, em razão dos resquícios da pandemia e dos riscos ainda existentes naquele momento, de contágio da Covid 19.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Teresa Almeida Cruz por todo suporte durante esse processo de fundamentação teórica, escrita e revisão desta dissertação.

Agradeço ao meu companheiro Farah Selim Farah por dar sentido a palavra companheirismo, pois desde o início apostou em mim e de certa forma investiu nessa empreitada, haja vista as vezes que precisei contar com ele para abastecer meu carro para eu me deslocar do município de Brasileia, distante 228 km da capital acriana, Rio Branco, semanalmente para as aulas presenciais. Sua ajuda foi muito importante.

Agradeço as dicas valiosas das professoras Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, Flávia Rodrigues Lima da Rocha e Tania Mara Rezende Machado que me permitiram enxergar detalhes fundamentais na construção deste texto.

E conforme disse a cantora brasileira Anita em um show no Rock in Rio em 5 de outubro de 2019 : "Se eu contar tudo o que eu passei, vocês não acreditariam. Às vezes nem eu acredito. Eu quero muito agradecer a mim, porque eu não desisti" essa vontade esteve presente muitas vezes nessa caminhada. Quantas vezes pensei que mestrado não era para mim. Não consigo explicar o sentimento que esse curso produziu.

Uma sensação de dúvida quanto à minha capacidade de escrever, de lutar por algo que já tinha sido um sonho e que chegou até minhas mãos, mas fez me sentir covarde e fraca por não ser capaz de tornar realidade, quando tudo estava tão perto de se concretizar. O sentimento que acometeu minha alma foi inexplicável, espero ter a oportunidade de escrever e estudar mais sobre isso, porque foi uma experiência inédita para mim. Não saberia explicar neste momento, mas foi muito forte, muito confuso.

RESUMO

O tema deste trabalho consiste em uma análise do conteúdo sobre a Primeira República no livro didático de História do 9º ano, da coleção Araribá Mais, na escola de Ensino Fundamental, anos finais, Instituto Odilon Prata em Brasileia no estado do Acre em que se questionou a representação da população negra brasileira/acreana neste material. E se justifica pela busca de práticas e estratégias pedagógicas de resistência e emancipação através da descolonização do currículo e consequentemente de todos os elementos que compõem o ensino com base nas lutas das populações negras, bem como da legislação brasileira a respeito do Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas (Pereira, 2012). Para isso, se pretendeu constituir uma metodologia decolonial organizada em duas etapas, sendo a primeira a partir dos referenciais teóricos com leituras realizadas acerca da temática étnico-racial a exemplo de Gonçalves, Silva, (2000), Gomes (2005, 2018) não sem antes compreender o histórico do livro didático (Bittencourt, 1993) como material estratégico (Caimi, 2017) para a manutenção do poder das classes dominantes e da invisibilização, sobretudo da população afro-brasileira, por muito tempo representada de forma estereotipada; enquanto a segunda etapa foi elaboração e aplicação de uma sequência didática com 12 horas/aulas no primeiro bimestre do ano letivo de 2023. Desta sequência resultaram as atividades realizadas pelos estudantes, que foram analisadas e os resultados fazem parte do terceiro capítulo desta dissertação e revelaram o quão eficaz pode ser um trabalho que visa potencializar o protagonismo do povo negro, evidenciando suas lutas e conquistas advindas de séculos de resistência, uma vez que a análise do material didático demonstrou carência de abordagem neste aspecto.

Palavras-chave: decolonialidade, invisibilidade, livro didático, representação, sequência didática

ABSTRACT

The knowledge resulting from pedagogical practice can be enhanced by combining it with scientific knowledge. During the process of constructing this dissertation it became evident that many of the methodologies used in the classroom have concepts in the academic sphere, such as decoloniality for example, and that the teacher who seeks this dialogue between his/her practice and the academy becomes capable of providing its students with the best quality in teaching and learning. This work consists of an analysis of the content about the First Republic in the 9th grade history textbook, from the Araribá Mais collection, in which the representation of the Brazilian/African black population in this material was questioned. To this end, a didactic sequence with 12 hours/classes was developed and applied in the first two months of the 2023 school year at the elementary school, final years, Instituto Odilon Prtagi in Brasileia in the state of Acre. Readings were carried out on ethnic-racial themes, but not without first understanding the history of the textbook as strategic material for maintaining the power of the dominant classes and the invisibility, especially of the Afro-Brazilian population, for a long time represented in a stereotypical way. The activities carried out by the students were analyzed and the results are part of the third chapter of this dissertation and attest to how effective work that aims to enhance the protagonism of black people can be, highlighting their struggles and achievements resulting from centuries of resistance.

Keywords: decoloniality, invisibility, textbook, representation, didactic sequence

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escola Instituto Odilon Pratagi.....	15
Figura 2- Brasileia no mapa do Acre.	16
Figura 3- O estado do Acre no mapa do Brasil.....	17
Figura 4- Livro didático utilizado como objeto de pesquisa.....	24
Figura 5 - Primeira parte da SD.....	86
Figura 6- Segunda parte da SD.....	86
Figura 7 - Terceira parte da SD.....	88
Figura 8- Slide Lívia Sant'Anna Vaz.....	93
Figura 9- Slide Francisco Bento da Silva.....	93
Figura 10- Slide Flávia Rodrigues da Rocha.....	94
Figura 11- 10 pontos importantes para discussão do Capítulo 1.	95
Figura 12- QR-code de acesso ao debate- Lívia Sant'Anna Vaz.....	96
Figura 13 - 10 pontos importantes para discussão do Capítulo 2.	97
Figura 14 - Recorte do texto do Prof. Francisco Bento.	98
Figura 15- Slide grupo 3 do 9º A.....	101
Figura 16- Atividade apresentada pelo 9º ano D.....	101
Figura 17- Atividade escrita da aluna do 9º A.....	105
Figura 18 Continuação da atividade escrita da aluna do 9º ano A.....	106
Figura 19 - Atividade escrita do aluno do 9º D.....	107
Figura 20- Parte 2 da atividade do aluno do 9º ano D.	108

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CRUA	Currículo Único de Referência do Estado do Acre
DH	Direitos humanos
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
IOP	Instituto Odilon Pratagi
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/96
LDH	Livro Didático de História
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Didática
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A REPRESENTAÇÃO DOS/AS NEGROS/AS NOS LIVROS DIDÁTICOS ...	31
CAPÍTULO II – “FAZENDO DEFEITOS” NA NARRATIVA DOS NEGROS NO LIVRO DIDÁTICO DA COLEÇÃO ARARIBÁ MAIS.....	51
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO OUTRAS HISTÓRIAS: O PROTAGONISMO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXO.....	119

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar a questão da representação da população negra nos livros didáticos (LD), discutir essa temática destacando as mudanças e permanências dessa representação no Livro Didático de História (LDH) do 9º ano da coleção Araribá Mais, confrontando com um breve histórico do livro didático a partir de Bittencourt (1993) e Silva (2011). Propor metodologia decolonial, oportunizando aos/às discentes a vivência de uma história contada por um viés que se aproxima mais da sua realidade. Para isso, busca-se em Ballestrin (2013), Walsh (2009) ainda Gomes (2018) a compreensão de termos, conceitos, práticas e estratégias pedagógicas de resistência e emancipação através da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial que visa a descolonização do currículo e, conseqüentemente, de todos os elementos que compõem o ensino, levando em consideração as propostas dos movimentos sociais, que representam as populações subalternizadas.

É resultado de reflexões e análises acerca da experiência profissional e prática pedagógica do ensino de História no âmbito da escola pública no ensino fundamental, anos finais. Além da minha própria relação com esta desde os meus primeiros anos de vida escolar iniciada em 1989, como aluna no município de Assis Brasil, um dos 22 municípios do estado do Acre, e como professora, atualmente no exercício, na escola Instituto Odilon Prtagi (IOP), figura 1, uma unidade educacional do perímetro urbano, em Brasiléia¹ (figura 2), no estado do Acre (figura 3), uma região fronteiriça intermunicipal e internacional, onde o seu público de estudantes é composto pela mistura étnico-racial e diversidade socioeconômica.

Face a configuração geopolítica da escola IOP, torna-se extremamente relevante debater as questões educacionais, concatenando-as ao pensar da realidade local, intensificando uma abordagem na perspectiva do Ensino de História para Educação Étnico-Racial dentro da chamada Primeira República Brasileira (1889-1930).

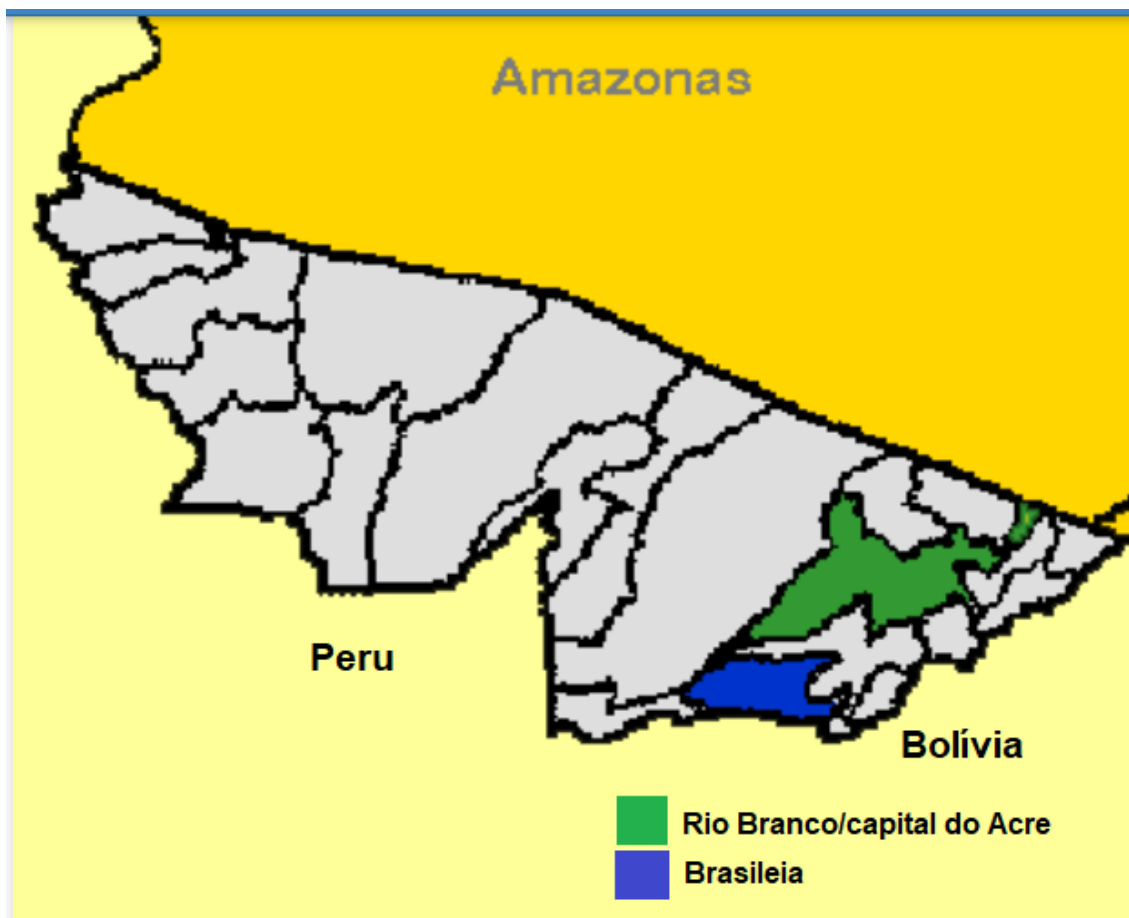
¹ Brasiléia é um município brasileiro localizado no sul do estado do Acre. Sua população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, é de 26 600 habitantes. Sua área é de 3.928,174 km² (com uma densidade de 6,62 h/km²). Localizado a 237 km ao sul de Rio Branco, na fronteira com a Bolívia, tem limites com os municípios de Epitaciolândia, Assis Brasil, Sena Madureira e Xapuri (IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, censo 2023. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/brasileia.- adaptado)

Figura 1- Escola Instituto Odilon Pratagi.



Foto: Dacizete Freitas- Em: 27/09/2022

Figura 2- Brasileia no mapa do Acre.



Fonte: Haitianos abandonados na região norte | Brasil Soberano e Livre

Figura 3- O estado do Acre no mapa do Brasil.



Fonte: Datas de Aniversários de Cidades do Acre. Localização do Estado Acre no Mapa do Brasil. (a77.com.br)

Tomou-se como base para essa discussão o conteúdo do 9º ano, por consequência aqueles/as aos quais Rocha (2011) já no título de sua dissertação de Mestrado, chamou de “invisíveis e inaudíveis”, e Silva (2013, p. 208) destacou como enviados para “a morte que deveria dizimar muitos deles, acometidos por doenças apontadas como endêmicas e por vezes fatais naquela Sibéria tropical”, dentre outros conceitos e sentenças dados ao povo negro acreano.

Feitas as considerações acerca do perfil do público e do panorama que envolve a realidade da escola IOP, há que se considerar que o trabalho do/a professor/a de história torna-se um desafio, mas com múltiplas possibilidades de

usos dos recursos disponibilizados pela internet, sobretudo por ser uma escola de localização urbana. Mas, não se pode esquecer de um público que por diversos motivos não possui essa facilidade de acesso à rede e tem o livro didático como principal ferramenta de ensino, por conseguinte, reforça-se a pertinência da temática proposta neste trabalho.

É valioso para a população negra brasileira questionar as narrativas, principalmente aquelas propostas nos livros didáticos que, muitas vezes não reconhecem o protagonismo desse povo na construção da história do Brasil em diversos contextos. Rocha confirma a necessidade de seguir fazendo essa discussão, ao afirmar que: “esta análise torna-se importante uma vez que o livro didático ainda é o recurso mais utilizado nas salas de aula, por professores e alunos, e às vezes podendo ser o único material pedagógico disponível aos professores” (2018, p. 59). Dada a dimensão e relevância, são plausíveis as iniciativas de questionar e tornar este material uma ferramenta de inclusão e representação não só de uma elite historicamente dominante, mas da população brasileira em sua diversidade cultural, política, econômica e social.

Para entender melhor essa necessidade de estar atento ao conteúdo disponibilizado no livro didático é necessário entender um pouco da história dessa importante ferramenta, que conforme afirma Bittencourt, “desde sua origem está vinculada ao poder instituído” (1993 p.16). Sendo assim, não chegam até as escolas de forma aleatória, sem intenções, pelo contrário para essa autora “o livro didático constitui-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (p. 17). Por conseguinte, grupos que acessam esse poder dominam as narrativas.

Nesse sentido, Rocha afirma “que os livros didáticos de história se tornaram objeto de disputa social pela narrativa válida, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares” (2017, p. 13). Compreende-se que o LDH possui uma responsabilidade enorme quando se trata de evidenciar ou silenciar determinadas narrativas.

Para enriquecer o debate acerca dessa temática destaco a contribuição da autora Ana Célia da Silva que em 2011 publicou um livro com o título: *A representação do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*, no qual afirma que nas décadas de 1980 os livros didáticos por ela analisados “caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era

marcada pela desumanização e estigma” (p. 13). Muito pertinente essa leitura, para compreendermos diversas questões sociais que nos atravessam atualmente.

Essa percepção é a mesma que Sousa externou ao afirmar que “quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo, não raro como protagonistas” (2005, p. 110). Não se pode negar que esse tipo de representação contribuiu para uma visão negativa do/a negro/a e sua associação à pobreza.

Lívia Sant’Anna Vaz (2022 p. 20) critica essa postura da sociedade brasileira de naturalização de “ausências – de pessoas negras em espaços de poder e decisão” ao mesmo tempo que “condena a existência negra à pobreza, ao subemprego, ao cárcere, à morte prematura, ao não ser”. Essa ausência ou subrepresentação contribuiu para que se seguisse enxergando o/a negro/a através da lente da miséria e do atraso.

Como estudante de escola pública, não consigo enxergar o livro didático como um vilão, apesar de minha vertente educadora reconhecer suas limitações, principalmente quando se trata de evidenciar, pautar e protagonizar as relações étnico-raciais. Acredito que possamos utilizá-lo em favor dessa pauta, fazendo inserções de autores/as negros/as nos conteúdos, obviamente também de autores/as brancos/as que debatem questões, relacionadas a essa temática.

Há que se compreender o livro didático como uma conquista dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU²), que, segundo Gonçalves; Silva (2000, p.139) “dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação”. Os resultados se evidenciam na Constituição de 1988, que Vaz (2022, p. 19) vai dizer que “é com a Constituição Federal (...) que começa a se delinear uma nova fase na concretização de justiça racial, abrindo-se caminhos para medidas especiais de promoção da igualdade racial”. Uma trilha para novas propostas e legislações no campo da educação.

Uma das mais potentes normas legais em favor da população negra foi “a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório, em todas as escolas do país, o ensino de

² Movimento Negro Unificado (MNU), fundado por estudantes e intelectuais negros, inicialmente em São Paulo, em 7 de julho de 1978, e logo depois em outros estados, com a intenção de denunciar o racismo, o mito da democracia racial e exigir direitos humanos e de cidadania para os afro-brasileiros. (SILVA, 2011, p.15)

história da África e de história e cultura afro-brasileira” conforme afirmou Alberti (2013, p. 27) tendo impacto positivos e mudanças em políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD.

O PNLD, aponta Caimi (2017, p.40), garante que o “Estado deve dedicar atenção ao processo de produção, editoração, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados”. Nesse sentido os documentos que orientam os currículos precisam dialogar com as pautas raciais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também poderia figurar como uma conquista do movimento negro. No entanto, quando comparada a outros dispositivos legais, deixa a desejar quando se trata da educação para as relações etnico-raciais. Para Cunha, et al. (2022, p.197) “não há nitidamente um direcionamento claro e objetivo da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas no seio da escola vindas da BNCC”. Essa avaliação é interessante, pois o livro analisado neste trabalho, teoricamente, está de acordo com a BNCC, afinal é um critério importante para ser aprovado pelo PNLD.

Esta preocupação com a BNCC se justifica porque ela “alcança protagonismo, uma vez que é o documento responsável por organizar os currículos da Educação Básica” dizem Cunha, et al. (2022, p.196). E por essa razão precisa ser mais contundente em relação a implementação de uma efetiva educação antirracista, chegando aos currículos estaduais e municipais, elaborados sob orientação da BNCC e conseqüentemente ao aluno/a, afinal:

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (Sacristán 2000, p. 100).

Considerando a relevância de um documento como a BNCC, a influência incide no conteúdo do livro didático, aumenta a responsabilidade de cada agente educacional em fazer uma análise criteriosa, a fim de intervir, pedagogicamente contribuindo para a formação de cidadãos/ãs críticos/as, participativos/as, empáticos/as e justos/as e “para a construção de uma sociedade sem preconceitos de qualquer tipo”(Nadai, 1993, p. 149) como há muito vem sendo idealizada, mas,

ainda inalcançada.

Este/a cidadão/ã que se pretende formar passa pela escola. Reside nessa situação a oportunidade de tornar o ensino de história significativo, especialmente para aqueles excluídos, afinal enquanto pesquisadores/as, professores/as, podemos intervir com autonomia e conhecimento em relação aos conteúdos propostos nos livros didáticos. A disciplina de História nos garante novas possibilidades, temos a primazia de poder remexer, ressignificar o passado e provocar mudanças pois:

[...] a História serve para produzir subjetividades humanas, serve para humanizar, serve para construir e edificar pessoas, serve para lapidar e esmerilhar espíritos, serve para fazer de uma animal erudito, sábio, um ser não formando, mas informado, de um ser sensível fazer um sensibilizado (Albuquerque Júnior, 2019, p. 255).

Precisa-se sempre lembrar que a pauta de luta pela visibilização da população negra no Brasil deve ser constante, um descuido, há retrocessos. Fonseca (2010) em seu artigo *A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias* destaca o “papel dos currículos de história na formação de cidadãos” e mostra a importância de ressaltar as conquistas, pois estas são resultados de muitas lutas e mobilizações de diferentes grupos sociais historicamente subalternizados:

Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, desde os anos 1970, intensificaram-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas contra o racismo, preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram interpenetrando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania (Fonseca, 2010, p. 4).

Nessa perspectiva de reconstrução podemos dizer que ela deve ser realizada de forma responsável e respeitosa à cultura negra, pois se não for dessa forma corremos o risco de reproduzir preconceitos, discursos e ideologias desfavoráveis ao povo negro, para que isso não aconteça é necessário estudar e produzir novos conhecimentos, é interessante:

Pesquisar suas crenças, suas práticas, seus saberes, sua capacidade de adaptação e mudança poderá revelar faces ocultas da nossa história e da nossa identidade. Muito já se vem produzindo nestes campos de estudos históricos. Porém esses

avanços historiográficos devem chegar às salas de aulas das universidades e institutos de formação de professores, traduzidos em textos e artigos a serem lidos e discutidos por aqueles que multiplicarão estes conhecimentos nas escolas (Lima, 2013, p. 23).

Essa aproximação entre ensino básico e produção acadêmica amplia e diversifica as “fontes de ensino de História” na busca pela formação do/a aluno/a cidadão/ã conforme enfatiza Fonseca:

A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola. Logo, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, também propiciam o acesso de alunos e professores à compreensão desse universo de linguagens. Incorporando diferentes linguagens ao processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos o nosso conceito de ensino e aprendizagem” (Fonseca, 2010, p. 10).

Para efeito dessa prática decolonial, elaborei e desenvolvi uma Sequência Didática (SD), que mais adiante será detalhada e apresentada como produto final (anexo) deste trabalho. A SD destacou-se como um elemento fundamental se alinhando tanto à Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço, quanto ao ProfHistória, pois evidencia e valoriza saberes e práticas pedagógicas do ensino de História em diálogo permanente com os conhecimentos acadêmicos. Essa aproximação entre teoria e prática potencializa a docência e contribui com a aprendizagem do/aluno cidadão/ã que se deseja formar.

As Sequências Didáticas correspondem hoje, aos planos de aulas e anotações tão utilizados pelos professores no passado, a fim de compactar em um único material, ideias de fontes diversas, como forma de facilitar seu trabalho. Bittencourt (1993, p. 263) nos lembra “que muitos dos livros didáticos nasceram das anotações organizadas para as aulas, criando-se os novos compêndios por compilações e cópias adaptadas de outros livros didáticos”. Hoje a SD é uma maneira pragmática de organização de uma sequência de aulas nas quais o professor necessita lançar mão de diferentes recursos didáticos e pedagógicos,

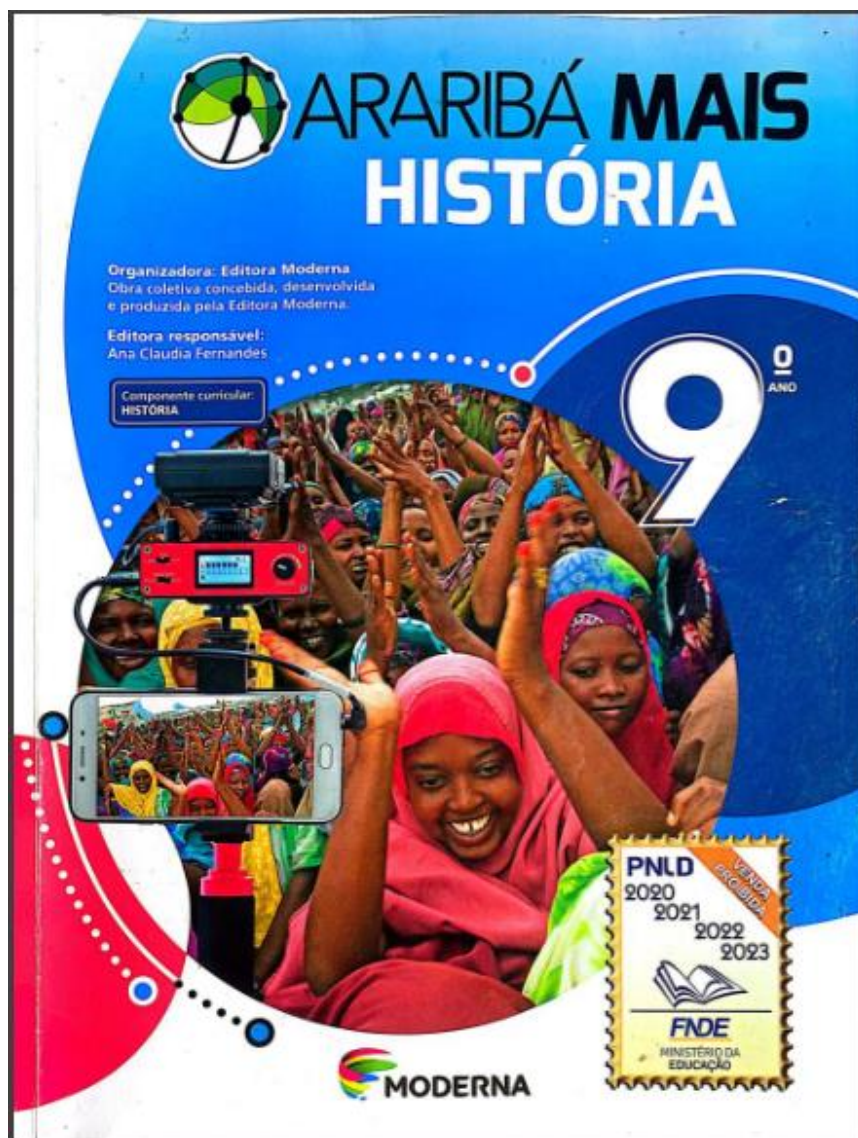
garantindo a aprendizagem, incentivando o protagonismo do/a aluno/a neste processo.

Maria Cecília Pereira Ugalde e Charlys Roweder (2020, p.1) no artigo intitulado: *Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino aprendizagem* apresentam a “sequência didática como metodologia de aprendizagem significativa, eficiente e eficaz, que pode ser usada em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento”. Dentre os teóricos referendados, destacam como principal Zabala (1998) “uma vez para esse autor que toda prática pedagógica requer uma organização metodológica antes de sua execução” (Ugalde;Roweder, 2020 p. 2). Sendo assim a SD assume essa função, de instrumento metodológico que vai otimizar o trabalho do docente.

No período em que foi realizado este trabalho a escola IOP possuía quatro turmas de 9º ano (A, B, C e D), sendo três no período matutino e uma no vespertino. A SD foi executada em todas. No entanto, para efeito de delimitação, escolhi apenas duas delas; 9º ano “A” e “D, para apresentar os resultados deste trabalho, como forma de atender assim aos dois turnos de aula e por possuírem clientela distintas, apesar de serem atendidas pela mesma escola pública, o histórico familiar dos alunos da tarde indica que são provenientes dos bairros mais periféricos.

O livro didático analisado neste trabalho é da coleção Araribá Mais do 9º ano (figura 4). A escolha como objeto de pesquisa foi principalmente em razão de ser um material comum ao professor e aluno, acessível a qualquer momento e foi o livro adotado pela rede estadual de ensino do estado do Acre para o Ensino Fundamental anos finais, distribuído através do PNLD de 2020 a 2023.

Figura 4- Livro didático utilizado como objeto de pesquisa.



Fonte: Dacizete Freitas Em: 27/08/2022

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as representações dos negros no livro didático de História do 9º ano, utilizado na rede estadual de ensino do Estado do Acre, disponibilizado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) no ano de 2020, com foco na população afro-brasileira/acreana no contexto da Primeira República (1889-1930), dando ênfase a estratégias de descolonização do currículo e conseqüentemente de outros elementos que compõem o ensino com base nas lutas das populações negras, bem como da legislação brasileira a respeito do Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas (Pereira, 2012, p.124).

Por outro lado, os objetivos específicos são: compreender e questionar o livro didático como elemento de grande alcance e pontencial capaz de evidenciar ou silenciar determinadas narrativas, com base em referenciais teóricos que tratam dessa temática, destacando o livro didático de história como aquele com grande responsabilidade nesse processo; refletir e debater de forma crítica sobre a presença, agência e contribuições do/a negro/a na Coleção Araribá Mais, livro de história do 9º ano utilizado na rede estadual de ensino em diálogo com produções acadêmicas de autores/as acreanos/as que tratam dessa temática e ainda, construir outros olhares a partir da elaboração e aplicação de uma Sequência Didática com propostas de atividades e metodologias decoloniais, com foco nas relações étnico raciais, oportunizando ao/à discente participar ativamente da construção de seu conhecimento, contribuindo para fortalecimento da história local e regional.

O conceito de representação de Chartier me fez ver a ausência das populações negras brasileiras (e acreanas) no livro didático de História do 9ª ano denominado "Araribá Mais" e por isso, buscando fazer estudantes se enxergarem nas temáticas estudadas fiz o uso da sequência didática em perspectiva decolonial, que está sendo apresentada aqui.

Entretanto, é importante dizer que a coleção Araribá Mais foi empregada pela rede pública estadual do Acre entre os anos de 2020 a 2023, o que não invalida o produto apresentado, visto que em análise da nova coleção utilizada, que é a Jovem Sapiens, existe a plena possibilidade de adequação e emprego da sequência que construí. Por fim, cabe dizer que o trabalho foi desenvolvido, conforme contextualizo a seguir, no ano de 2023, na escola Instituto Odilon Pratagi, na cidade de Brasiléia, distante 232 km da capital do Acre.

Embora inicialmente pareça contraditório, a ideia de a ausência ser percebida através da representação, se observamos com atenção é perfeitamente compreensível, “é preciso inscrever a importância crescente das lutas de representação, cuja problemática central é o ordenamento, logo a hierarquização da própria estrutura social” (Chartier, 1991, p, 184). Vejamos sob à ótica dos afro-brasileiros, historicamente ausentes como protagonistas, mas tantas vezes tendo sua imagem substituída, estereotipada. Nesse sentido:

a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que

faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é" ou ainda através da "relação simbólica" no qual o objeto ausente é substituído por símbolos materiais ou não, "o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser (Chartier, 1991, p.184).

Chartier (1991, p. 177) argumenta ainda que "considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles". O que se observa hoje na construção da sociedade brasileira é resultado dessas práticas e estruturas ao longo da história.

Diante de tais conceitos é possível compreender o esforço dos movimentos sociais negros em modificar a imagem construída para o povo negro na sociedade brasileira que na maioria das vezes está atrelada às imagens, palavras ou símbolos que não valorizam sua identidade e cultura.

A temática escolhida poderia ser diversa, afinal quando se fala de silenciamento de alguns grupos sociais há aqueles historicamente negligenciados na história oficial brasileira: os indígenas, as mulheres, os negros, dentre outros. No caso específico deste trabalho, o foco será exatamente a população negra, sem desmerecer outros grupos que certamente precisam e reivindicam maior representatividade não só nos livros didáticos como também em outros espaços de poder.

A opção pela história da população negra brasileira parte da compreensão de que não se pode permitir retrocessos, e por entender a necessidade de está sempre avivando a chama do que já foi conquistado, contribuindo para a ampliação dessas conquistas.

Contemplar os diversos grupos sociais que formam a população brasileira no livro didático se torna relevante porque ele ainda é até hoje, um instrumento importante de construção de conhecimento, sobretudo nas escolas públicas, com uma clientela, em sua maioria, carente, sendo ele o material mais acessível e, portanto, capaz de alcançar camadas da população que outros meios didáticos, midiáticos não conseguem.

Nessa direção, vem sendo fortalecida a exigência de atendimento a determinada legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), o Estatuto do Idoso, ao Estatuto da Criança e do Adolescente,

entre outras, e também o cuidado com as políticas de ações afirmativas, como a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia (Caimi, 2017, p. 42-43).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 56% da população brasileira é negra³. No entanto, só se percebe essa maioria representada na população carcerária do Brasil⁴, sendo maioria de negros, em oposição a isso, os espaços de poder⁵ como na política, nota-se uma participação reduzida dessa população, levando a uma representatividade negativa, relegando aos afro-brasileiros a condição de sub raça, violenta.

Se a maior população brasileira é negra, então precisa estar representada nos espaços, historicamente ocupado por homens brancos, eliminar os estereótipos e assim contribuir com o reconhecimento da grandeza desse povo, pelo contrário, muito do que se lê, vê nos livros didáticos acabam contribuindo negativamente e aumentando o preconceito racial.

É importante que o/a professor/a faça intervenções pedagógicas nas propostas de atividades do livro didático de modo a dar evidência à população afro-brasileira. Estas intervenções podem ser realizadas através de proposta de leituras de diferentes fontes, que servem de apoio ao livro didático, para construir um conhecimento crítico acerca da história da população negra no Brasil e no Acre.

Este estado da Federação, por muito tempo, negou a existência de negros/as na composição de sua população amparada, segundo Rocha (2011, p. 13) por uma “produção historiográfica que exclui do processo de formação histórica do Acre não somente os afro-descendentes, mas também outros grupos sociais, ou que lhes relega papéis secundários”. Reverter essa injustiça é necessário e urgente.

A proposta de situações de leitura e debate dos materiais que evidenciem os acontecimentos nos quais houve protagonismo do povo negro na história do

³ CONJUR – Racismo Estrutural. Negros são 56% da população, mas apenas 18% dos magistrados.- Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-nov-20/dia-consciencia-negra-busca-representatividade-justica/>. Acesso em 10/04/2023.

⁴ BRASIL. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. O que se vê, na realidade, é a intensificação do encarceramento de negros e jovens: 46,4% dos presos têm entre 18 e 29 anos e 67,5% são de cor/raça negra

⁵ (PORTAL G1, 2022). Hoje, 24% dos 513 deputados federais que atuam na Câmara são negros. Quando olhamos para a população, o número revela a falta de representação: 56,1% dos brasileiros são negros, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Brasil na Primeira República (1889-1930) é muito importante para aproximar os saberes históricos no espaço escolar e atende a demanda da linha de pesquisa do trabalho aqui apresentado.

Quais foram esses acontecimentos? A Revolta da Vacina (1904) e a Revolta dos Marinheiros (1910). Estes dois momentos da história da então recém proclamada república possuem “aspectos obscuros” segundo Silva (2013, p. 22). Alguns destes estão relacionados “aos desdobramentos punitivos envolvendo cerca de duas mil pessoas desterradas para o extremo Ocidental da Amazônia brasileira pelo Governo Federal após o fim daqueles dois conflitos ocorridos na então capital da República, a cidade do Rio de Janeiro.”

Considerando o contexto histórico envolvendo estes dois episódios, entende-se que a maior parte dessas pessoas eram negras. Essa leitura é muito importante porque desmitifica a ideia de no Acre não possuir negros, o porquê que não conseguimos visualizar esses/as negros/as nos livros didáticos e nos diversos espaços de poder.

A ideia então, não é descartar o livro didático e sim potencializar seu conteúdo, afinal este material pode contribuir com uma visão positiva ou negativa de determinado grupo social, pois:

Por terem uma finalidade educativa, eles narram essa história destacando aspectos que podem bonificar a sociedade de que tratam e silenciar sobre aspectos que representariam demérito, por meio dos temas, enfoques, sujeitos, eventos e processos escolhidos para serem narrados (Rocha, 2017, p. 12).

É essencial ser protagonista nas narrativas e fortalecer o conhecimento sobre a questão racial, numa sociedade que, conforme diz Vaz, (2020, p.32) “se historicamente contextualizada e analisada numa perspectiva crítica, afinal não parece ser assim tão justa como fomos induzidas/os a crer”. Por isso, questionar, desconstruir é um passo essencial nessa caminhada.

Silva (2011, p.13) também destaca a importância de intervir nessa temática, pois a mudança na representação do negro no livro didático pode “concorrer, em grande parte para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra” e podemos complementar essa fala da autora dizendo que uma vez essa criança tenha sua autoestima elevada, possivelmente ela será um/a adulto/a mais feliz, seguro e capaz de lidar com uma sociedade que ainda não conseguiu desvincular, apesar de muitas lutas, completamente a figura do/a negro/a de

situações negativas.

Além de questionar é preciso valorizar as experiências coletivas. Silva (2011 p. 16) diz que as aprendizagens dentro do movimento negro contribuíram para “a identificação das causas da baixa percepção dos professores, das atitudes discriminatórias, bem como da autorrejeição dos alunos negros”. A escola é um espaço de múltiplas oportunidades, no sentido de desenvolver estratégias de valorização da população afro-brasileira, onde se convive diariamente realidades tão distintas.

Alberti (2013) em seu artigo *Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira* como o próprio título sugere, traz várias táticas e intervenções para auxiliar o professor de história a trabalhar as questões étnico-raciais com foco no protagonismo do povo negro, ao invés de só reproduzir o que os materiais didáticos possuem, muitas vezes colocando-o na condição de subalterno. Assim ela propõe:

Cabe também inserir nas aulas de história relativas ao período republicano conteúdo relativo a movimentos sociais negros, como a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, que se transformou em partido político, mas foi extinta junto com os demais partidos com o golpe do Estado Novo; a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, fundados nos anos 1940; o Teatro Popular Brasileiro, criado em 1950, para citar apenas alguns, além das diversas entidades que surgiram a partir do início dos anos 1970, no contexto de resistência ao regime militar e de luta pela igualdade social (Alberti , 2013, p. 53).

A exemplo de como desenvolver as estratégias propostas por Alberti, considerando os aspectos metodológicos, busquei planejar e executar sequências capazes de ressignificar os conteúdos disponibilizados no livro, ao mesmo tempo que trouxesse uma análise mais acadêmica de alguns acontecimentos da Primeira República, estabelecendo uma relação de eventos desse período com a construção da população negra acreana.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, busca-se discutir a respeito do livro didático e sua função social, política e pedagógica, bem como analisar a representação dos negros no livro didático de História, reforçando sempre a importância desse instrumento e necessidade de ser analisado, debatido e potencializado, pois carrega em si intenções que não podem passar despercebidas afinal pode ser utilizado em favor de grupos sociais historicamente

excluídos.

No segundo capítulo, pretende-se fazer um estudo do livro didático de História da coleção Araribá Mais do 9º ano, analisando a representação dos afro-brasileiros, considerando o histórico de ausências da participação desse povo na construção da história da Primeira República (1889-1930), conforme observado por Lima (2017, p. 203), ao afirmar que “na maior parte dessas narrativas, a desaparecimento da população negra como objeto de atenção específica, como se os recortes raciais na vida social brasileira estivessem apenas relacionados com o escravismo”, apagando o protagonismo negro em diversas frentes de lutas.

Para aproximar essa abordagem da história local, apresenta-se como sugestão a contextualização entre a história narrada no livro didático e o ponto de vista de autores/as acreanos/as como Silva (2013) e Rocha (2011) que trazem reflexões importantes sobre essa temática com ênfase na população negra do estado Acre.

Essa análise crítica ao referido livro não tem a intenção somente de apontar as falhas, mas também de apontar possibilidades de se trabalhar com esse instrumento de forma a oferecer maior destaque às lutas e conquistas da população negra no Brasil no período anteriormente citado. Nessa segunda parte, além da análise do livro didático em questão, também será feita uma contextualização com a realidade vivenciada na escola na qual trabalho com turmas de 9º ano, propondo aos/às discentes que, durante a leitura, sempre que oportuno, estabeleçam um comparativo entre narrativas presentes no livro didático e suas vivências ou de membros da comunidade em que vivem.

No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados e análises das intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula. Além de compreender alguns conceitos e práticas decoloniais, apresentadas como estratégias pedagógicas de resistência e emancipação através da interculturalidade crítica e da descolonização do currículo e ainda evidenciar a execução da Sequência Didática e compartilhar e potencializar a participação efetiva afro-brasileira do Acre no período mencionado, oportunizando ao/a aluno/a assumir uma postura crítica, questionadora e investigativa diante, principalmente do livro didático.

CAPÍTULO I – A REPRESENTAÇÃO DOS/AS NEGROS/AS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo busca-se trazer análises e opiniões de autores a respeito do livro didático e sua função social e política bem como analisar como os/as negros/as vem sendo representados, reforçando sempre a necessidade de analisar, debater e potencializar este instrumento, pois carrega em si intenções, ideologias capazes de evidenciar ou apagar o protagonismo de determinados grupos sociais.

O livro didático vem sendo objeto de estudo há tempos no Brasil, um dos mais completos já realizado acerca desse material foi feito por Circe Bittencourt (1993) em sua tese de doutorado intitulada *Livro Didático e Conhecimento escolar: uma história do saber escolar*.

Na referida obra a autora percorre a história do livro didático “acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula” (Bittencourt, 1993, p.1). Seguindo sua trajetória em diversos contextos da história do Brasil, essa obra nos leva a refletir que desde “a sua origem o livro didático está veiculado ao poder constituído” (Bittencourt, 1993, p.16). Essa percepção nos leva a compreender que ausência de poder possibilita a invisibilidade.

Essa associação entre livro didático como instrumento de poder, o tornou objeto de diversas pesquisas e debates acerca de sua natureza, principalmente em relação aos livros didáticos de história e

[...] muitas pesquisas se dedicavam a denunciar o caráter ideológico do livro didático, apontando-o como um instrumento de poder das camadas dominantes, cujas principais falhas consistiam em priorizar a chamada “história dos vencedores” e em manter ausente a história das populações empobrecidas, das mulheres, dos povos afrodescendentes e indígenas, entre outros [...] . (Caimi, 2017, p. 33).

Bittencourt (1993 p. 03) entende que “a natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa”. Essa complexidade se justifica pelas diversas características atribuídas a este material ultrapassando a barreira de instrumento pedagógico ou “depositário dos diversos conteúdos educacionais”, mas é ainda um “instrumento pedagógico de maior utilização no cotidiano escolar” (Bittencourt, 1993, p. 01) e toma

diferentes configurações de acordo com o objetivo de exploração:

[..] é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar o conhecimento e técnicas consideradas fundamentais para uma sociedade em uma determinada época (...) E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (Bittencourt, 1993, p. 03).

Não há como ignorar o alcance do conteúdo de um livro didático na educação brasileira. Sendo assim, a análise desse conteúdo deve ser permanente, pois deixar de olhar criticamente para esse material significa permitir que alguém pense e determine a sociedade sem a sua, a minha, a nossa participação no processo deixando a cargo do outro essa missão e isso é perigoso, pois o livro didático, especialmente o livro didático de História, desde muito tempo sempre recebeu atenção especial de quem está no poder em relação ao seu conteúdo, conforme analisa Circe Bittencourt:

(..) a história está repleta de exemplos sobre as medidas tomadas pelo poder para a destruição de obras "perigosas". O medo em relação à palavra impressa, característica do poder instituído, demonstra uma aparente contradição, considerando-se que, a partir do século XVII, o livro passou a assumir um papel de destaque na configuração da cultura ocidental enquanto se difundia a ideia da construção de uma sociedade letrada, expressa com veemência pelos liberais do século XVIII (Bittencourt, 1993, p. 63).

Esse controle por parte do estado nos leva à compreensão da importância desse instrumento, porque ele se articula com vários outros instrumentos que regem a educação escolar, como os currículos, as leis, o mercado editorial, dentre outros mecanismos e logísticas educacionais que garantem os privilégios de certos grupos sociais em detrimento de outros.

Pode em alguns momentos, conforme Bittencourt (1993), assumir o papel de uma "mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado", atendendo a demanda comercial, sem perder a função também de "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia de uma cultura." (Bittencourt, 1993, p. 3). Está no centro dos debates, em seus diversos aspectos.

Caimi (2017, p. 33), reforça esse "reconhecimento de sua condição de mercadoria, cujos interesses giram em torno do lucro comercial, da oferta de um

produto que seja do agrado do professor e que seja bom de vendas”. Sendo assim é um material que mobiliza interesses sociais, políticos e econômicos..

Apesar disso, não é possível conceber este material como livre de erros. Essa análise é perceptível em Caimi (2017, p. 36) quando afirma que “a despeito de os livros didáticos constituírem uma herança secular nos contextos educativos, não está necessariamente garantida a sua perfeição, nem mesmo mediante processos avaliativos sistemáticos,” Há imperfeições que são características próprias do livro didático que o diferenciam de qualquer outro material pedagógico ou editorial, provocando assim divergências quanto ao seu valor social e político:

Tais características fazem com que o livro didático seja objeto de pesquisa divergentes.É alvo de críticas contundentes ou de estudos que proclamam sua existência como fundamental no processo de ensino das escolas. Criticada ou elogiada, a obra didática tem se constituído em temas com enfoques variados, em que se destaca uma linha que privilegia avaliações de seus diversos conteúdos (Bittencourt, 1993, p, 3).

O livro didático pode também, dependendo do manuseio, pode ser um instrumento de resistência ou “status” para aquela parcela da população que não se ver nele representada, sejam as minorias em termos de gêneros, as mulheres por exemplo, em termos étnicos raciais, como negros e indígenas.

Nesse sentido, Bittencourt (1993, p. 2) diz que “para parcela de alunos oriundos das camadas populares, a posse do livro associa-se a “status” [...]. A posse do livro garantia uma certa situação social privilegiada, a possibilidade de um tratamento diferenciado pelas autoridades policiais”. O livro didático confere a uma população tão subjulgada, um poder momentâneo, mas que pode ser tempo suficiente entre a vida e a morte. Uma arma pode deixar de ser disparada contra um corpo negro em razão do porte de um livro didático.

Essa função de poder e status do livro foi também reconhecida por Chartier (1991, p.187) em tempos bem mais remotos, quando diz que “[...] a simples posse do livro, durante muito tempo tinha significado por si mesma uma superioridade cultural”. Ainda que a referência temporal seja outra, no caso de Chartier trata da “circulação dos textos impressos nas sociedades do Antigo Regime”, podemos estabelecer relação com os tempos atuais, haja visto essa característica ter atravessado os séculos.

A partir da análise da natureza do livro é possível compreender a razão

deste ser um objeto de disputas, isso porque conforme sintetiza Caimi (2017, p.45), “entram em jogo questões de hegemonia, poder regulador, tradição, guerra de narrativas, disputas pela memória coletiva, reservas de mercado, para citar apenas algumas” situações que envolvem o livro didático no Brasil.

Nesse jogo, a disputa por representação no livro didático se torna uma questão relevante, por se tratar de “ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social” conforme se observa em Chartier (1991, p. 184). Nesta análise, embora Chartier, estivesse se referindo as formas de representação da leitura e da escrita e como estas atingem públicos diversos, podemos utilizar no contexto atual ao falar dos livros didáticos capaz de evidenciar ou silenciar determinados grupos sociais.

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo (Silva, 2011, p. 31)

Ana Célia Silva (2011) é responsável por produzir um documento valioso acerca desse importante material didático e a forma como o povo negro foi representado na década de 1980. Ela diz que “grande parte dos professores não percebe a discriminação contida nos livros sob forma de estereótipos” (Silva, 2011, p. 21), assim como não viam nas atitudes discriminatórias de crianças brancas contra crianças negras algo que merecesse intervenção, pois eram apenas “coisas de crianças” (Silva, 2011, p.15). A naturalização dessas formas tão diversas quanto cruéis de representar e tratar a população negra revelam a necessidade de vigilância contante afim de denunciar e combater esse mal da sociedade brasileira, o racismo.

Seguindo a análise de Silva (2011) e ainda sobre os livros didáticos da década de 1980 a autora destaca a importância da representação social, como forma de tornar a presença constante do negro em situações diversas do cotidiano. Para Silva é importante que essa representação ofereça a oportunidade de evidenciar as manifestações culturais da população negra.

Contudo o negro, como minoria, é uma representação que persiste no livro didático, embora apresente uma forma diferenciada, uma vez que na maior parte das ilustrações personagem negro apareceu só ou formando dupla com um personagem branco. Dessa forma, ele não é minoria na maior parte das ilustrações,

porém é minoria na frequência total das representações dos livros analisados. Por outro lado, as manifestações culturais negras não foram descritas e ilustradas nos livros analisados (Silva, 2011 p. 33-34).

É importante que uma sociedade como a nossa composta por 56% de pessoas negras e pardas, possa se ver representada nos diversos segmentos sociais, não apenas em situações desfavoráveis, como em estatísticas de taxas de analfabetismo, sub emprego, enfim é preciso que o povo negro no Brasil ocupe espaços que historicamente foram ocupados pelos brancos, maior aceitação do/a negro/a como protagonista e não como personagem secundário da história, mídia, educação, política etc.

Mudanças importantes certamente já ocorreram na elaboração do livro didático, sobretudo a partir da criação de políticas públicas para o livro didático como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), "instituído por meio do Decreto nº 91.542/1985, em substituição a programas anteriores cuja origem remonta à década de 1930" (Caimi, 2017, p. 34). A Consolidação dessa política possibilitou a criação de "mecanismos de avaliação dos livros didáticos e a se colocarem em cena discussões sobre a qualidade desses materiais," e que perpassam sua natureza pedagógica:

[..] a definição de critérios de natureza técnica e pedagógica, resguardando não só as especificidades físicas dos livros, mas sobretudo as formulações metodológicas e conceituais; preocupações crescentes com a supressão de erros, anacronismos, simplificações explicativas, estereótipos; investimentos no combate a preconceitos de diversas naturezas e na incorporação de políticas de ações afirmativas,[..] (Caimi, 2017, p.34-35).

Esses mecanismos aos quais Caimi se refere foram projetados já na década de 1990, portanto, observa-se que os efeitos dessas exigências demoram ser sentidos, especialmente aqueles que historicamente, sofreram com o apagamento ou com estereótipos. Sousa (2005) também denunciava a forma como o povo negro ainda era representado no livro didático, mesmo após este material passar por uma série de exigências para sua aprovação pelo PNDL. Isso não garantiu mudanças satisfatórias, especialmente à população afro-brasileira.

Apesar da considerável melhoria na qualidade dos livros didáticos obtida nos últimos anos, especialmente aqueles indicados pelo PNLD, ainda nos deparamos com "erros" grosseiros, tanto no que

tange às expressões discriminatórias, quanto no que se refere às ilustrações, principalmente, nos chamados livros paradidáticos, ou de literatura infantil e juvenil. Estes não têm demonstrado o mesmo avanço. Assim, quase não se encontram paradidáticos com famílias negras ou personagens negros como protagonistas (Sousa, 2005, p.109).

A educação é um importante instrumento para dar visibilidade ao povo negro, pois a escola é um espaço onde seguramente todos vão passar um dia. Por isso, ela deve estar preparada para promover esse protagonismo, haja vista a dívida histórica que ela tem com essa população.

A análise da questão educacional no Brasil revela um cenário de desigualdades historicamente determinadas que ainda produzem seus deletérios efeitos, gerando uma espécie de concentração do conhecimento formal. Assim, os altos níveis de escolaridade se mantêm ao longo dos séculos como acúmulo de privilégios hereditariamente transmitidos no interior do mesmo grupo étnico-racial, em detrimento da estagnação imposta aos grupos raciais vulnerabilizados, notadamente a população negra (Vaz, 2022, p. 24)

Esta dívida o Estado tem para com a população negra, e se insere “numa perspectiva histórico- legislativa de restrição/proibição de acesso desse público às escolas, notadamente no século 19” (Vaz, 2022, p. 23), ou seja, não se trata apenas de não oferecer oportunidades, mas de impedir através de mecanismo legais que pessoas negras tivessem chance de acesso à escolarização.

As portas foram fechadas para a população negra e com isso o estado brasileiro impediu a mobilidade social, e criou um muro social quase intransponível separando um mundo de oportunidades e privilégios do outro de segregação e miséria. É preciso de alguma forma compensar essa estagnação imposta, que tirou qualquer possibilidade de ascensão social de pessoas negras.

A falta de acesso à educação causou prejuízos incalculáveis à população afro-brasileira, deixando-a sem possibilidade de se ver representada em qualquer espaço de privilégio e produzindo na sociedade brasileira uma imagem que persistiu por muito tempo, distanciando o/a negro/a de situações de familiaridade, conforme analisa Silva:

Observando a representação social do negro nos livros da década de 80, pareceu-me que esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças,

ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar (Silva, 2011 p. 29).

Percebendo a necessidade de garantir visibilização de forma positiva e conseqüentemente a familiarização do cotidiano do povo negro no livro didático, Silva (2011, p. 21), propôs um projeto de pesquisa intitulado *Se eles fazem, eu desfaço: uma proposta de reverção do estereótipo no livro didático*. A ideia era “determinar se os professores [...] seriam capazes de identificar e corrigir, na sua prática pedagógica, os estereótipos em relação ao negro no livro didático”. Isso demonstra que não se deve aceitar sem questionar. É preciso analisar criticamente cada informação, imagem e textos e assim realizar as intervenções necessárias neste processo de identificação e correção dos estereótipos detectados.

Em pesquisa anterior Silva (2011, p. 22) percebeu que não havia esse discernimento por parte dos professores, por isso “participaram de um seminário temático sobre conceitos básicos do tema em análise com palestras realizadas por educadores e pesquisadores e oficinas pedagógicas”. Essa mobilização expressa a urgência em promover momentos de reflexão e formação continuada para os profissionais da educação.

A participação nesses seminários, palestras e oficinas foram fundamentais, pois “no final da primeira etapa, os professores identificaram os estereótipos nos livros analisados” (Silva, 2011, p. 22). No entanto, não bastava identificar era preciso corrigir, então foi dada continuidade e na segunda etapa foi proposto “um trabalho conjunto, crítico-criativo, (...) onde os estereótipos contidos nos textos e ilustrações foram corrigidos”. Há que se valorizar iniciativas como esta no espaço escolar, que mobilize e faça refletir.

Nesse processo é importante destacar o papel da formação continuada na vida dos/as profissionais da educação. Aliás, Silva propôs esse projeto de pesquisa porque entendeu essa necessidade como ela própria disse:

[...] precisávamos de atualização e de inserção oficial nas escolas, através de concursos. Com esse objetivo, retornei à Universidade no ano de 1984, após ter sido aprovada em seleção para cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia (Silva, 2011, p. 20).

No contexto de seu retorno à universidade, a autora endossa esse entendimento do quanto é necessário estar atualizada para dar conta das

demandas em sala de aula, um espaço onde viu a necessidade e possibilidade de contribuir na formação de professores/as:

As experiências vivenciadas nos mostraram a necessidade de especialização, para melhor atuar nos cursos de formação de professores, a fim de que estes passassem a ser sujeitos do processo de educação pluricultural que introduzimos nas escolas. Para de forma sistemática nos curso de formação, precisávamos de atualização de inserção oficial nas escolas, através de concursos (Silva, 2011, p 19).

A continuidade dos estudos acerca dessa temática foi bastante profícua, pois possibilitou avançar nas discussões quanto a invisibilidade ou estereótipos do negro no livro didático, contribuindo “para desconstruir, em grande parte, a invisibilidade e a inferiorização do povo negro” (Silva, 2011, p.98). Essa atitude nos mostra como a persistência é necessária e desistir não é uma atitude inteligente, nem admissível, pois as pequenas conquistas são resultados de grandes lutas.

Foram analisados também os livros didáticos da década de 1990, dando sequência à sua pesquisa, resultando em mais um trabalho interessante: *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*, que se transformou em um livro cujo título é *A Representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Buscando a “desconstrução dessa invisibilidade e estigma da representação social do negro”, Silva (2011 p. 13) . Estes resultados “evidenciaram a existência de mudanças significativas”, certamente um reflexo dos “trabalhos crítico-constructivos desenvolvidos” anteriormente. Segue as principais mudanças percebidas e destacadas pela autora:

Os personagens representados negros foram ilustrados sem aspecto caricatural na maioria das vezes. Possuem nomes próprios, contexto familiar, não estão associados à representação estereotipada de animais, tais como o porco e o macaco. O status de classe média foi considerado como parâmetro de classe social para a maioria dos personagens negros descritos e ilustrados. Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam lugar a uma diversificação de papéis e funções. Papéis considerados subalternos começam a ser representados também por personagens brancos (Silva, 2011, p. 33).

São pequenos avanços como este apontado por Silva, que mostram como

é uma luta permanente. Estar atento sempre, porque é muito difícil cultivar a autoestima em uma criança negra, exaltar qualidades que o tempo todo o sistema, através de diversas ferramentas, inclusive o livro didático, destacam como negativas, colaborando para

[...] “fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e de seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos” (Silva, 2011, p. 16)

É possível perceber em Silva (2011, p. 16) o quão gratificante foram as mudanças positivas na representação do negro no livro didático, já que este material era seu foco, por ter sido durante muito tempo responsável pelo ato de veicular essa “imagem estereotipada negativa do negro”, em contrapartida o branco sempre foi retratado com sua “imagem estereotipada positiva”. E nessa disputa desigual por representação a cada edição, ano/série o negro não conseguia se orgulhar da sua história.

O fato de Silva ter apontado mudanças significativas e positivas em relação a representação social do negro no livro didático, não significa que todos os problemas relacionados a esta temática foram superados, ainda há muito o que lutar, conquistar, pois os efeitos das restrições no campo da educação ainda estão presentes sob a forma de uma pretensa meritocracia branca.

Recorrer ao mérito, como resposta pré-concebida para explicar essa realidade, alimenta estereótipos que atribuem às pessoas capacidades intelectuais conforme a raça, perpetuando, ainda que inconscientemente ou não declaradamente, teses defendidas pelo racismo científico (Vaz, 2022, p. 24).

Como é possível ganhar uma corrida, sendo colocado sempre atrás dos demais competidores, além disso colocar no caminho, obstáculos que impedem uma desenvoltura plena? É um cenário desses que vem à mente quando se pensa na situação de uma pessoa negra em relação ao sistema educacional. O que nos conforta é saber que as barreiras impostas, serviram também para impulsionar as lutas, a resistência:

Contudo, a educação, constituindo-se em instituição de resistência e reelaboração do saber, pode opor-se a essa barreira. Por isso a educação do povo negro sempre foi temida pelas classes dominantes, que viam o negro instruído como perigoso, o que não

é totalmente errado, uma vez que a educação para todos os povos pode ser um instrumento de revolução e transformação (Silva 2011, p. 77)

Vaz (2022) também enxerga a educação nessa perspectiva de resistência. Ela destaca como a população negra jamais se conformou com a condição de subalternidade e mobilizou-se desde sempre no sentido reverter o que lhe era imputado e a educação sempre foi uma ferramenta importante nessa jornada.

Dessa forma, a educação – em suas mais diversas configurações – foi parte fundamental do movimento de resistência/insurgência das pessoas escravizadas, abrindo caminhos para a conquista/reivindicação da liberdade. Foi também na condição de sujeitos de ações educativas que negros e negras elaboraram estrategicamente modos de acesso ao mundo das letras como forma de ocupação de espaços sociais e de reversão de sua condição de subalternização (Vaz 2022, p. 38).

A formação continuada do professor é fundamental, porque o qualifica para detectar o racismo no espaço escolar e em outros setores da sociedade, ainda que essas formas de racismo não estejam explícitas, pois o racismo se reinventa, se reveste de outras características e com isso tenta burlar os conhecimentos e as pautas dos movimentos sociais. Então, é importante que os professores fiquem atentos e sejam capazes de perceber que o fato de, muitas vezes, o racismo não ser explicitado verbalmente:

Não o torna menos presente e agressivo no dia-a-dia dos alunos e alunas negros(as), pois há muitas outras maneiras pelas quais ele se manifesta na cultura brasileira: privilegiam-se os brancos, reconhece-se este biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmentada população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira (Sousa, 2005, p. 110).

O que se pode concluir com essas palavras de Sousa é que não podemos enxergar as ausências como algo natural e inquestionável, há que se discutir, se indagar incansavelmente onde está representada uma população que é majoritariamente negra e que não está nesses espaços de poder, por que aparecem insistente como maioria apenas quando se fala de situações que a desvaloriza.

Efetivamente, apesar de representarem a maioria da população brasileira – atualmente, 56% do total –, pessoas negras

apresentam os piores índices de analfabetismo, de escolaridade, de acesso ao emprego, de remuneração salarial, dentre outros elementos que compõem o arcabouço essencial de direitos fundamentais de caráter social (Vaz, 2022, p. 48).

Definivamente não é esse tipo de representação que o povo negro deseja, mas também não é a negação das desigualdades que vai resolver essa situação, pelo contrário é preciso expor as injustiças sociais a fim de trazer para as pautas de reivindicações que modifiquem essa realidade. A experiência da negação na nossa história é latente, crescemos, estudamos e aprendemos na escola uma versão sobre a história do Brasil que buscava eliminar as diferenças, exaltando uma suposta harmonia entre as raças que formaram o povo brasileiro.

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social (Nadai, 1993, p. 150).

A negação da existência do racismo não é a solução, como afirma Gomes (2005, p. 46): “lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação” e negar como vimos até aqui, não faz com o racismo desapareça e tampouco as desigualdades sociais decorrentes dessa situação. É necessário reconhecer para combater.

Evidenciar a existência do racismo, das desigualdades sociais, do apagamento dos/as negros/as na história e na historiografia são formas de combater este mal que precisa ser extirpado da sociedade, assim como enaltecer os heróis e heroínas negros/as também faz parte de medidas de valorização dos feitos do povo negro.

A falta de representação da população negra nos livros didáticos como vimos está relacionada ao racismo e a manutenção dos privilégios da branquitude, que impediram a exaltação dos grandes heróis/heroínas que nunca puderam ser negros/as, porque foram apagados dos momentos importantes da história do Brasil.

Essa carência sobre a abordagem do protagonismo negro, se observou ainda no livro aqui utilizado como objeto de estudo, no entanto, não pode ser barreira para que o/a professor/a trabalhe com metodologias decoloniais, que desconstruam esse padrão eurocentrado dos livros didáticos que seguem um

propósito, efetivado ao longo da história através de distintos recursos como a linguagem empregada nos discursos oficiais, que realça a diferença entre o que representa ser preto ou branco no Brasil

Não podemos desconsiderar que esta polaridade relacional (do branco com o bem e/ou o bom, e do negro com o mal e/ou ruim) tende a reforçar as representações sociais pejorativas e estigmatizantes no que tange aos conceitos e concepções relativos aos negros e negras, na linguagem popular, nas expressões da grande imprensa e até nas falas de educadores e educadoras. Imagine-se uma sala de aula com crianças ou adolescentes que estão fazendo um trabalho de classe e deparam-se com este tipo de conceituação em um dicionário, livro ou texto. Como reagirão essas crianças? O que acontecerá com a auto-identificação de cada uma delas? É indispensável que diante de tais realidades o professor intervenha com vistas a desmistificar essas concepções errôneas (Sousa, 2005, p. 107).

Compreender a ausência a partir da linguagem é interessante, pois a linguagem é um elemento cultural, que nas palavras de Vaz (2022, p. 7) tem uma função determinada quando ela diz: “entendendo linguagem como mecanismo de manutenção de poder” se alinhando ao pensamento de Sousa (2005 p. 106) ao afirmar que “a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias”. Assim, entende-se como ausência da figura do indivíduo negro pode está de acordo com a prescrição discurso historiográfico oficial que somente a mobilização e a resistência do movimento negro modificou e modificará essa linguagem de exclusão, de apagamento.

Em Gonçalves e Silva (2000, p. 141) ao se destacar o papel do movimento negro pela educação, aponta a imprensa negra como um dos recursos utilizados no início do século XX para incentivar as lutas, mesmo quando “dirigia sua crítica não para a falência da política pública, mas sim para o “esmorecimento” da própria população negra”. Ao realçar as fragilidades desse povo, buscava justamente o efeito contrário, convidava-os a reagir, a resistir:

Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida inculcar nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros (Gonçalves; Silva 2000, p.141)

A imprensa denunciava o favorecimento de pessoas brancas estrangeiras, enquanto ao povo negro nada era oferecido com propósito de oportunizar participação no campo educacional e conseqüentemente no mundo do trabalho.

Bem diferente da forma como os italianos foram tratados, recebendo incentivo para estudar e trabalhar conforme destaca “O Clarim d’Alvorada, em um outro artigo publicado em 1929, exorta a mocidade negra. Neste caso, o redator foi o militante Correia Leite” (Gonçalves; Silva, 2000, p.141). A matéria era uma denúncia e um grito de alerta para tamanha injustiça com essa parte da população brasileira, excluída das benesses do governo.

Ele compara os jovens negros com “os jovens filhos dos italianos e de outras nacionalidades”. Assinala que, enquanto os primeiros não eram incentivados para seguir os estudos e raramente eram vistos “com livros debaixo dos braços vindo das tantas escolas noturnas”, os segundos não só eram estimulados a freqüentar as escolas profissionais como de lá já eram encaminhados para “os escritórios commerciaes, bancos e etc” (Correia Leite, Mocidade Negra, O Clarim d’Alvorada, 09/06/1929, p. 4 *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 141)

Como é possível perceber as desigualdades sociais que presenciamos hoje, tiveram suas raízes fincadas na injustiça com participação ativa do Estado brasileiro. Então exigir reparação, é um direito legítimo de quem foi prejudicado, sabendo, no entanto, que nada pode reverter de maneira satisfatória séculos de opressão e descaso.

Há que se reconhecer todo esforço empreendido para garantir aquilo que o estado negava. Em Gonçalves e Silva (2000, p.140) fica evidente que “foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas, visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras”. Essa luta não se encerrou. Os desafios estão postos e o espaço escolar abriga muitas pautas que ainda precisam ser discutidas.

Os professores, juntamente com os alunos “são sujeitos da história (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir), são agentes que interagem na construção do movimento social” (Nadai, 1993, p. 160), sendo assim podemos dizer que é dentro da escola que muitas mudanças podem acontecer.

Se estes agentes, se fazem presentes no espaço escolar, é primordial que o processo de ressignificar a história comece principalmente na escola pública, que é um pequeno recorte da sociedade brasileira, por se encontrar neste universo realidades distintas que possibilitam revisitar, recontar e colocar como protagonistas grupos sociais subalternizados, injustiçados, apagados e invisibilizados.

o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental que passou a se utilizar de vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Dentro de tais perspectivas, o livro didático constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares (Bittencourt, 1993, p. 17-18)

Reconhecer que o livro didático pode, mesmo sendo apenas um dos mecanismos educacionais, tornar “inaudíveis e invisíveis”, determinados grupos sociais, conforme expressão utilizada por Rocha (2011) para se referir ao povo negro, é fundamental, pois muda o olhar sobre este material, percebe-se o poder que o mercado editorial exerce no controle do conhecimento e da estrutura social.

As indústrias culturais – incluindo as editoras – têm de fato o poder de retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam e, pela repetição e seleção, impor e implementar tais definições de nós mesmos de forma a ajustá-los mais facilmente às descrições da cultura dominante. Além disso, o significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula. Assim, a escrita da história é apenas uma representação do que ocorre nos comportamentos e relacionamentos sociais (Rocha, 2011, p. 74-75).

Acompanhando esse olhar de que os livros didáticos atendem a uma demanda de mercado, Fonseca traz também sua reflexão acerca dessa ferramenta e nos mostra que o livro didático envolve diferentes segmentos da educação até chegar nas mãos dos alunos:

[...] lembramos que a produção didática é fruto de um diálogo permanente entre distintos espaços e modos de construção do conhecimento histórico: a Universidade, que produz a historiografia e também forma os professores; os pesquisadores e os autores de livros; as escolas, que também produzem saberes, culturas e práticas educativas; os diferentes níveis e instâncias do Estado que, por meio de especialistas, formulam currículos e implementam políticas públicas reguladoras e indutoras; os diversos espaços e movimentos sociais abordados anteriormente; a indústria cultural, que compreende as editoras e os variados e poderosos meios de comunicação de massa (Fonseca, 2010, p. 8)

A despeito de ser um produto para o mercado editorial, não impede que o livro didático estabeleça relações com universos tão diversos quanto, aparentemente antagônicos entre si. Assim é o livro didático, um objeto que antes de chegar ao seu destino final promove mobilizações gráficas, estéticas, científicas, acadêmicas, políticas, sociais, legislativas, intelectuais, dentre outros segmentos.

trata-se de um produto do/para o mercado, que se insere no campo da concorrência comercial, portanto, precisa ser atrativo, escolhido, consumido; trata-se de um material que necessita responder às políticas educativas e curriculares do Estado e também às expectativas formativas da sociedade; trata-se de um instrumento que dialoga com a produção científica, por isso não pode perder de vista os percursos da sua ciência de referência, nem tampouco ignorar a autoridade intelectual exercida pelos especialistas. (Caimi, 2017, p. 36-37)

Despertar para a natureza do livro didático e seu significado na sociedade brasileira só confirma a necessidade de voltar a atenção para esse material de forma contínua, ficar atento ao conteúdo disponível, avaliar se está de acordo com as propostas legais, no caso específico da população afro-brasileira, com a Lei 10.639/2003, que completou 20 anos em janeiro de 2023, é indubitavelmente uma grande conquista dos movimentos sociais negros.

O Movimento Negro Unificado (MNU), criado no final da década de 1970, foi responsável por garantir direitos como a já mencionada norma legal dentre outras conquistas que, conforme afirmam Cunha et al.(2022, p. 196) “permitiram ao movimento um reconhecimento no cenário nacional”. Entende-se a educação como parte desse pacote de justiça racial, decorrente de lutas de tempos anteriores ao próprio MNU nesse formato unificado. Sendo este já resultado dos movimentos sociais negros anteriores que já pautavam a educação como bandeira de luta.

(...), ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950 (Santos, 2005, p. 23).

Podemos dizer, então, que o movimento negro de forma mais articulada é resultado de lutas anteriores, movimentos de resistência que existiram e reexistiram desde o período colonial e foram ganhando força e hoje debatem pautas importantes dentro da política nacional especialmente no campo da educação, uma bandeira de luta importante para o movimento.

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Lopes, p. 337, *apud*, Gonçalves; Silva, 2000 p.139).

Essa preocupação com a educação e com o livro didático ou qualquer outro material didático, se justifica a medida que os movimentos sociais negros entenderam que estes, tanto podiam ser usados para combater o racismo, como podiam e podem ser usados para disseminá-lo, se não houver um monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

Reivindicações como estas na esfera educacional foram mais uma vez requeridas ao Estado brasileiro na primeira metade da década de noventa do século XX, quando foi realizado um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas anti-racistas (Santos, 2005, p. 25).

Essa percepção de que os materiais didáticos precisam, de forma responsável e permanente, dessa vigilância não poderia ser diferente nos livros escolares de um modo geral e com os demais meios de comunicação, pois a falta de monitoramento resulta no enfraquecimento do combate ao racismo.

As escolas adotam além do livro didático, os paradidáticos. Estes precisam também oferecer mais do que as tão conhecidas histórias monocromáticas, nas quais o indivíduo branco tem suas qualidades ressaltadas em detrimento daquelas relacionadas ao indivíduo negro.

Observamos, ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de

contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e rerepresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira (Sousa, 2005, p. 110).

Esse olhar crítico a todo material disponível é fundamental, porque só pode haver uma intervenção pedagógica, se houver conhecimento. Do contrário pode-se incorrer no risco de reproduzir na escola, nas falas, na sugestão de leitura, de vídeos o discurso de legitimação do racismo e da invisibilidade do negro na sociedade brasileira.

O movimento negro buscou ao longo de suas pautas de lutas por em evidência situações de tentativa de apagamento que muitas vezes passavam despercebidas, mas que trazida à luz através dessa crítica possibilitou que a sociedade passasse a enxergar como o negro foi ao longo da história subrepresentados ou sua rerepresentação estava aliada ao negativo e o branco como positivo, e dessa forma, minava a autoestima da criança, do jovem negro que entrava em contato com esse tipo de material.

Nota-se a preocupação com formação das crianças de jovens negros/negras e a importância de se ver representado de forma positiva. Destaca-se também o papel do/a professor/a, a importância da intervenção em situações onde seja detectado o racismo, a sub representação, a distorção de fatos para privilegiar determinados grupos em detrimento de outros. Para que o professor faça essa intervenção de forma correta ele precisa também está preparado.

Nesse sentido é que militantes, pesquisadoras e pesquisadores da questão racial têm trabalhado com vistas a destituir o termo negro dessas acepções pejorativas e preconceituosas, por entendê-lo como essencial para o resgate da história, da auto-estima e da cidadania do povo negro brasileiro. Entendendo ainda como essencial a intensificação do trabalho de formação e sensibilização junto aos educadores com vistas a instrumentalizá-los melhor para enfrentar situações desta natureza (Sousa, 2005, p. 107).

Por que é necessário fazer a análise da forma como a linguagem opera dentro do processo de invisibilização do povo negro como protagonista? Podemos dizer que se a linguagem tivesse sido utilizada dessa forma, evidenciando o negro,

ela não estaria cumprindo seu papel junto aos detentores do poder, era preciso minar a imagem e estabelecer um padrão de inferioridade do povo negro.

A linguagem pode ser compreendida como discurso-ação, considerando-se que a mesma leva a um agir; induz a um tipo de ação no mundo, tornando-se, portanto, um instrumento importante no processo de elaboração dos conceitos, pré-conceitos, valores e estereótipos acerca das pessoas, dos grupos sociais e do mundo. (Sousa, 2005, p. 106).

Se a linguagem foi um instrumento de propagação de um discurso que durante muito tempo colocou o negro em uma situação de negação, podemos lançar mão dessa ferramenta para fazer o contrário. Para tanto se faz necessário desconstruir essa visão negativa que acompanha a designação do negro.

Flávia Rocha ao falar na linguagem utilizada para invisibilizar o negro na história acriana, percebe na própria linguagem o antídoto para reconstrução, para retomada do negro de forma positiva e visível é a desconstrução de singnificantes da palavra negro instituída por uma ideologia contruída através da linguagem até então empregada para o apagamento.

A linguagem é pura textualidade, mas a ideologia constrói significados particulares para ela, na tentativa de fixar estes significados. Por isso, busco assumir uma prática desconstrutiva do discurso da historiografia acreana onde o sujeito negro é silenciado, estabelecendo que cada momento de desconstrução é também um momento de reconstrução, importando-nos produzir novos textos, ainda que também estes não durem para sempre (Rocha, 2011, p.77).

Com esse pensamento Mônica Lima (2013) no prefácio do livro *Ensino de História e cultura Afro-brasileiras e indígenas*, reforça a importância de produzir novos conhecimentos, mas destaca principalmente a importância desses novos conhecimentos chegarem à escola, ao aluno, porque para que seja feita uma verdadeira reconstrução proposta anteriormente pela professora Flávia Rocha, se faz necessário todo esse trabalho de análise, pesquisa e divulgação dos novos conhecimentos.

No entanto, Lima alerta “que não significa apenas inserir conteúdos e mais conteúdos, mas rever assuntos e temas considerando aspectos essenciais da formação de professores-pesquisadores”, ou seja, como dito antes, reconstuir a partir da desconstrução, do ato de rever, ressignificar e isso de acordo com Lima:

[...] nos obriga a realizar novos estudos e pesquisas e a pensar

alternativas que implicam necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização, e que implicam uma verdadeira "reinvenção" da História escolar e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural (Lima, 2013, p.11).

Compartilhando dessa visão e trazendo para realidade da Escola Instituto Odilon Prata percebe-se a importância da formação recebida pelos/as professores/as a fim de dar novo significado aos conteúdos disponíveis, não necessitando para isso se criar uma nova grade curricular, o que precisa é fazer essa análise crítica que elimine a possibilidade de reprodução de linguagens e ideologias que desvalorizam o jeito de ser, viver, produzir, estudar, trabalhar, resistir da população negra.

A missão de trazer como protagonista quem a historiografia tentou historicamente apagar, subalternizar, não é tarefa fácil. Mas facilidade e privilégio são palavras que nunca estiveram inseridas na realidade de um povo que conquistou com muita luta, dificuldade e bravura direitos fundamentais. Direitos tão elementares como o de ter sua história contada, valorizada, respeitada.

Na sala de aula o/a professor/a tem essa oportunidade de oferecer o divergente, é missão do historiador contemporâneo, "aquele que penteia as histórias oficiais a contrapelo", como propõe Walter Benjamin (Benjamin, 1996 *apud* Albuquerque, 2019, p. 245), proporcionando esse diálogo com os diversos grupos sociais, assim, a história não vai se resumir sempre nessa visão eurocêntrica, oportunizando o contato do/a aluno/a com narrativas provenientes dos grupos que se deseja dar visibilidade.

Essa intervenção é possível e necessária, a fim de desfazer os estereótipos, "pentear a contrapelo". Por isso, enquanto sujeitos desse espaço tão privilegiado, devemos explorar todas as possibilidades de efetivamente, desconstruir, não na perspectiva de destruir.

Rocha (2011, p.77) nos diz que a "desconstrução é também um momento de reconstrução, importando-nos produzir novos textos, ainda que também este não durem para sempre". Essa uma colocação muito potente, pois reconhece a necessidade de começar o quanto antes esse processo de renovação da linguagem, de atribuir significado positivos as palavras que no futuro queremos que sejam empregadas no vocabulário brasileiro sem medo, sem os vícios do

racismo linguístico.

E nessa luta, precisamos nos unir para somar forças para que não haja retrocessos. Não podemos considerar que tudo que foi até aqui conquistado, já é o suficiente, ou que repara a contento todas as mazelas e restrições as quais o povo negro foi submetido, não devemos acreditar que são conquistas permanentes.

Há necessidade de continuar lutando para garantir o cumprimento às normas legais existentes em favor do povo negro, que, historicamente esteve tão longe de usufruir de direitos como a educação, saúde, lazer, dentre outros.

O que precisamos é estar vigilantes ao cumprimento das leis que foram tão caras, custaram tantas vidas, tantas lutas e que mesmo não sendo ainda executadas em sua plenitude, ao menos estão postas, mas necessitando ainda de reivindicações. É necessário avaliar e propor outras formas de construir o conhecimento.

CAPÍTULO II – “FAZENDO DEFEITOS” NA NARRATIVA DOS NEGROS NO LIVRO DIDÁTICO DA COLEÇÃO ARARIBÁ MAIS

[...] práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocadas.

(Gomes,2005, p. 53)

Neste capítulo pretende-se fazer um estudo do livro didático de História da coleção Araribá Mais do 9º ano, analisando de forma crítica a representação dos negros, considerando o histórico de ausências das narrativas da participação dos negros na construção da História do Brasil na Primeira República (1889-1930) e do Acre, focando no contexto histórico das Revoltas da Vacina e da Chibata em 1904 e 1910 respectivamente, apontando como possibilidades de inserção da história da população negra local a partir de trabalhos acadêmicos de autores/as acreanos/as.

Essa aproximação entre história local e nacional ajuda na compreensão dessa "visão negativa construída sobre os estratos sociais de onde provinham aqueles homens e mulheres(...) tidos aos olhos das autoridades como prostitutas,

caftens, punguistas, capoeiras e malandros de toda espécie”, conforme aponta Silva (2013, p. 27), são estas algumas referências atribuídas aos prisioneiros acusados dos mais diversos crimes na então capital federal, Rio de Janeiro.

As narrativas sobre o processo de formação da população exclui a população negra e Rocha (2011, p. 85) entende que o “tratamento dado ao sujeito negro no Acre (...) levou à ocultação ou à marginalização, reproduzindo o mesmo pensamento de exclusão que estava posto numa historiografia global e em vários outros gêneros discursivos.” É preciso refletir sobre a questão do apagamento da população negra e evidenciar seu protagonismo.

Busca-se a partir dessa análise, dar ênfase às lutas e conquistas da população negra no Brasil no período anteriormente citado. Além disso, será feita uma contextualização com a realidade vivenciada dos/as alunos/as dos 9º anos das turmas A e D da escola IOP, oportunizando o compartilhamento de observações e pesquisas sobre suas experiências pessoais ou de pessoas das comunidades em que vivem e as narrativas do livro didático, mobilizando e potencializando competências⁶ e habilidades socioemocionais e cognitivas previstas na BNCC.

O livro didático aqui analisado pertence ao PNLD correspondente ao quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, faz parte da coleção Araribá Mais – História-9º ano, da editora Moderna. Chegou à escola em duas versões no formato físico: O livro do aluno e o manual do professor. Ambas versões podem ser acessado virtualmente.

O manual do professor vem com 45 páginas iniciais, que funcionam como suporte para facilitar o planejamento. Traz, além do conteúdo principal, textos complementares, sugestão de vídeos, filmes e sites. É aquele modelo clássico no qual vem as respostas e dicas das atividades de fixação do conteúdo didático. Reforça a relação de cada tema a determinadas competências e habilidades da BNCC.

Já o livro do aluno está estruturado em 8 unidades distribuídas em 20 capítulos e 251 páginas, sem incluir as referências. possui um formato mais

⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASI, 2017 p.8)

enxuto com a fonte maior porque não há as abas com orientações pedagógicas e respostas das questões presentes no manual do professor.

O livro traz a proposta de trabalhar duas unidades por bimestres. Utilizei como referência para elaboração da Sequência Didática (SD) apenas a primeira unidade cujo tema é *A República chega ao Brasil*, e está dividida em dois capítulos: capítulo 1- Uma República em construção; capítulo 2- Industrialização e urbanização na Primeira República. Estes dois capítulos, ocupam 40 páginas, que foram estudadas, analisadas, avaliadas e potencializadas com acréscimos de informações sobre a história local.

É uma obra coletiva e tem como responsável Ana Cláudia Fernandes e segundo informações contidas na contracapa do livro, possui bacharelado em História, é mestra em Ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo.

Visto assim superficialmente, parece até possível trabalhar esse conteúdo em um curto espaço de tempo. No entanto, este é um dos conteúdos que mais leva tempo para ser trabalhado, principalmente para o Estado do Acre, porque muito da História do Acre se entrelaça com a História da Primeira República. E nesse sentido, esse conteúdo que se apresenta tão resumido no livro didático, ganha outras dimensões.

Reunidos, quase sempre, em um único capítulo nos livros didáticos atuais, o que reforça a ideia de constituírem partes de um processo histórico mais amplo, a abolição da escravidão, a Guerra do Paraguai, o movimento republicano, as questões militar e religiosa e a modernização econômica no campo e na cidade ajudam a compreender a crise do Império e a colocar o regime republicano como desdobramento quase inevitável. (Magalhães; Gontijo, 2017, p.226).

O livro didático do 9º ano da coleção Araribá Mais segue o padrão já detectado através de estudos anteriores, “há certo modo de contar a história da instauração do regime republicano no Brasil, que utiliza elementos em comum, embora, por vezes, construindo uma trama com diferenças bem sutis”, conforme observaram Magalhães; Gontijo (2017, p. 224). De modo geral, narram este momento da história muito parecido com a forma que já haviam percebido em suas análises:

De certa forma, as recorrências indicam que a historiografia veio, ao longo do tempo, incluindo e excluindo personagens e eventos

para construir uma história do surgimento da República no Brasil. Desde cedo, bem próximo de 1889, a Guerra do Paraguai, a Abolição, a Propaganda Republicana, a Questão Militar, a Questão Religiosa, figuras como Deodoro da Fonseca, Quintino Bocaiuva e Benjamin Constant, estiveram presentes nas narrativas históricas sobre a instauração do novo regime (Magalhães; Gontijo, 2017, p. 242).

Há um entendimento quanto a forma canônica de como as narrativas aparecem nos livros didáticos atuais e, portanto, neste que é objeto de estudo não é muito diferente, principalmente no primeiro capítulo no qual as personagens e os eventos são os mesmos mencionados por Magalhães; Gontijo. Percebe-se que pessoas brancas e influentes tem nome e sobrenome, profissão, cargos oficiais enquanto os pobres não têm nenhuma dessas características ou atribuições e principalmente, não tem cor.

O primeiro capítulo inicia o tema da chegada da República no Brasil, com um pequeno texto sobre o 15 de novembro. Destaca que foi um movimento liderado por militares, no entanto, não cita o nome de nenhum, ou seja, não atribui protagonismo a ninguém em especial.

Nos livros didáticos, não há como compreender o 15 de novembro sem considerar outros processos históricos que ajudam a compor o quadro da crise do Império. A temporalidade é ampliada para muito além do ano de 1889, incorporando as décadas de 1860 a 1880 (Magalhães; Gontijo, 2017, p. 225).

Ainda no texto inicial, é notório o tom crítico ao fato de não ter havido mudança significativa na sociedade brasileira, em razão da implantação do sistema republicano e aponta para a manutenção de privilégio dos grandes produtores de café, enquanto “a maior parte da população permanecia excluída da vida política” (Fernandes, 2018 p. 11). Essa ausência de grandes heróis, a crítica às permanências de privilégios de uns e exclusão de outros são pontos significativo nos livros didáticos, que possibilita um debate acerca dos interesses de cada classe em estabelecer uma República no Brasil.

O 15 de novembro está presente na introdução ao início da República e surge novamente no corpo do texto principal sendo narrado como o dia do golpe, mas deixa aquela impressão de algo sem emoção, até involuntário. Afirma que é possível que o Marechal Deodoro da Fonseca, “não quisesse derrubar a monarquia, mas apenas o chefe do gabinete ministerial, o visconde de Ouro Preto”. Além disso, destaca a pouca participação de civis, uma “ação isolada do

exército” (Fernandes, 2018, p. 15). Não se evidencia o protagonismo do Marechal Deodoro da Fonseca, outrora identificado por Magalhães e Gontijo:

O protagonismo do marechal Deodoro da Fonseca, a ação de militares para depor o último ministério do Império e a falta de reação do imperador e sua família são, nos livros didáticos atuais, elementos que compõem uma história do surgimento do regime republicano no Brasil (Magalhães; Gontijo 2017, p. 223).

De forma didática explica a origem dessa palavra que “nasceu na Roma Antiga. Com ela, surgiu a noção de um governo considerado res pública (coisa pública), que deveria servir aos interesses dos cidadãos” (Fernandes, 2018 p. 12). Um bom início de texto para sondar o conhecimento prévio dos/as aluno/as, uma estratégia indispensável para introduzir uma aula.

Em seguida, o texto aborda a Revolução Francesa um evento responsável por unir o conceito de república “às ideias de liberdade e democracia” (Fernandes, 2018, p.12). Ressalta que no Brasil, “surgiu como resultado de uma aliança entre setores do exército e das elites econômicas e políticas do país no final do século XIX”, evidenciando o uso da máquina pública para “os interesses privados em prejuízo da coletividade” (Fernandes, 2018, p. 12). É uma crítica que pode gerar reflexões acerca da omissão do estado em relação aos menos favorecidos.

Apesar de toda didática para explicar desde a origem da palavra república até sua aplicação no Brasil, é possível perceber o eurocentrismo em todo processo. Além disso quando instalada em território brasileiro, fica evidente a ausência do envolvimento das camadas sociais mais baixas. Que não havia por parte do povo uma mobilização para uma mudança de regime.

Seguindo em Fernandes (2017, p. 13), são mencionadas brevemente algumas rebeliões coloniais do século XVIII que de “maneira difusa” carregavam uma “proposta repuplicana, “ tais como: Conjuração Baiana e Mineira, Revolução Pernambucana de 1817”. Pressupõe-se que o/a estudante já tenha conhecimento destas revoltas, pois são estudadas com mais detalhes em Fernandes (2018, p.110) do 8º ano, sendo necessário fazer uma breve retomada dos pontos mais relevantes de cada destes eventos, especialmente, da Conjuração Baiana⁷.

⁷ Também conhecido como Conjuração dos Alfaiates, o movimento baiano teve caráter popular e um forte conteúdo de oposição à elite econômica e social. Contou com a participação de pequenos comerciantes, soldados, artesãos, alfaiates, negros libertos, mulatos e escravos, além de alguns homens brancos mais abastados,

Nesta revolta em que se observou a atuação do movimento negro, que diferentemente de outros da época, trazia pautas como: “fim da escravidão e fim das diferenças raciais”. Outro ponto a se destacar é o tratamento dado aos revoltosos “[...] Os negros e os mulatos foram punidos com rigor.” É uma oportunidade de debater sobre a violência empregada para combater os movimentos sociais, composto por classe social menos abastada na qual historicamente o peso do braço armado do Estado tem sobrecaído com violência e crueldade.

No livro do 9º segue sem dar ênfase a estes acontecimentos, justificável, por estas revoltas serem parte do conteúdo da ano anterior. O foco no referido livro vai para “a expansão da lavoura cafeeira e a formação de uma rica camada de fazendeiros no Sudeste” que impulsionou o projeto republicano. Salvo alguns detalhes, Magalhães e Gontijo, já haviam percebido essas narrativas:

A expansão do café para o oeste paulista, a experiência de trabalho com imigrantes, o crescimento das cidades, a ampliação de setores médios urbanos — médicos, advogados, professores, jornalistas etc. —, a industrialização e a construção de ferrovias são citados nos livros didáticos como sinais de “modernização” da sociedade brasileira que, no caso dos fazendeiros do oeste paulista, implicou demandas por maior autonomia dos governos das províncias em contraponto à centralização do governo imperial (Magalhães; Gontijo, 2017 p. 227-228).

Ainda em Magalhães e Gontijo (2017, p. 225), é abordado que “a instauração da República no Brasil, tratada nos livros didáticos atuais como o último ato da desestruturação do regime monárquico”. O mesmo tratamento é observado no livro aqui analisado ao prosseguir com o texto, apontando que a monarquia se abalou definitivamente quando “perdeu o apoio dos grupos que a sustentavam: a igreja católica, os militares e os cafeicultores do Vale do Paraíba”. Percebe-se a centralização de toda a força pró república nos setores que detinham o poder, seja pela fé, pela força ou econômico.

Nota-se também o destaque dado a região sudeste, especialmente a região correspondente hoje ao estado de São Paulo. O texto segue narrando fatos que contribuíram para o fim da monarquia e, conseqüente com advento da República: a Questão Religiosa, Questão Militar e insatisfação dos produtores de café com o imperador e a abolição da escravidão.

Sobre o rompimento entre monarquia e igreja católica, a Questão

Religiosa, é destacada a prisão de dois bispos que se recusaram a aceitar ordens do imperador que visava o descumprimento de uma ordem do Papa que exigia o afastamento de seus fiéis da maçonaria. Isso mexia diretamente com grande parte da elite brasileira que se dizia católica e maçônica.

Já a Questão Militar é vista como uma insatisfação do exército que “durante o governo de Dom Pedro II, ocupou uma posição marginal na política brasileira”, deixando de ser uma carreira interessante para os filhos das elites que tinham objetivos políticos claros, sobretudo, após a Guerra do Paraguai, a qual o Brasil saiu vencedor.

Em relação aos cafeicultores revela o descontentamento destes com a monarquia e por isso queria a mudança de regime para o federalismo⁸ republicano, acreditando que “poderia assegurar mais autonomia política e financeira [...] e subordinar o Estado aos interesses da economia cafeeira” (Fernandes, 2018, p. 15). Além disso a insatisfação com a abolição sem uma contrapartida indenizatória. Demonstrou-se como era perigoso não agradar as elites que visavam sempre os benefícios que poderiam receber independente do regime político.

O isolamento da monarquia se acentuou após a abolição da escravatura, em 1888. A lei foi sancionada pelo governo sem nenhum tipo de indenização aos proprietários, o que desagradou à elite escravista tradicional, representada em grande parte pelos cafeicultores do Vale do Paraíba fluminense e paulista. O governo, assim, perdeu sustentação política. Os militares e os republicanos civis passaram a realizar reuniões conspirativas com frequência (Fernandes, 2018, p. 15).

O livro trata sobre cada fase do regime republicano. A Chefia foi inicialmente desempenhada pelos militares, já que partiu deles a iniciativa de proclamação. Esse período foi chamado de República da Espada e se estendeu de 1889 a 1894. Deodoro da Fonseca assumiu o poder provisoriamente até 1891 quando seu deu a promulgação da primeira Constituição republicana e assim o Marechal assumiu como presidente eleito indiretamente pelo Congresso, até que se tivesse eleições diretas, conforme estabelecia a nova Constituição.

No mesmo ano devido a crises, inflação em alta, provocada pela política

⁸ Federalismo: Sistema de governo de um país em que províncias ou estados têm autonomia administrativa em relação ao governo central, embora sujeitos às leis gerais da federação (FERNANDES, 2017, p.15)

econômica desastrosa do ministro da fazenda Rui Barbosa, Deodoro da Fonseca acabou renunciando, pressionado sobretudo pelos cafeicultores que tinha grande representação no congresso e não estavam satisfeito com o governo.

O texto traz em destaque alguns pontos da Constituição, como: o regime federativo, as províncias tornam-se estados, voto direto e universal para cidadãos maiores de 21 anos, mas excluía desse direito mendigos, analfabetos e mulheres que sequer eram mencionadas. Foi estabelecido a divisão de poderes em três esferas: executivo, legislativo e judiciário com a criação do Supremo Tribunal Federal. A separação entre Estado e Igreja e instuiu-se uma educação laica e liberdade de culto religioso além de extinguir a pena de morte e instituir o casamento civil.

Este foi o momento de estimular a imaginação do/a aluno/a, instigando-os/as a vislucram um texto constitucional no qual essa população recém-saída da escravidão tivesse tido seus direitos reconhecidos. Pensando juntos como estaria nossa sociedade hoje, caso a primeira Constituição republicana tivesse acolhido o povo negro. Veremos ao final como foi realizada esta atividade.

Em seguida é apresentado resumidamente o período denominado República Oligárquica, caracterizado pela “criação da Política dos Governadores e o fortalecimento do coronelismo” (Fernandes 2018, p.18). Muitos conceitos e expressões já cristalizadas na historiografia brasileira, vem destacado em negrito, o que para o professor de história parece muito familiar, para o aluno se faz necessário sempre dar ênfase a estes termos e contexto histórico de cada um.

O livro didático destaca os movimentos sociais do campo como resistências ao um “cenário de baixo desenvolvimento econômico e de superexploração dos trabalhadores, agravado por um regime político e eleitoral excludente” (Fernandes, 2018, p. 21). Para se fazer ouvir estes excluídos se aproximaram, encontraram em líderes messiânicos porta-vozes para suas dores ou se revoltaram formando bandos armados como os cangaceiros que até hoje geram debates acerca do papel social por eles exercido.

Em relação aos líderes messiânicos o texto é bastante simples, pois cita o nome do movimento e seu respectivo líder, sem acrescentar atos de heroísmo ou status de grande articulador. Fenandes (2018, p. 21) aponta brevemente a Guerra de Canudos e a história de seu líder Antonio Mendes Maciel (1830 -1897), mais conhecido como Antonio Conselheiro, que exerceu liderança “religiosa e política

no interior dos estados de Sergipe, Pernambuco e Bahia pregando [...] e aconselhando os sertanejos”, além de procurar “organizá-los para a realização de obras como construção de igrejas, casas, açudes e colheitas agrícolas”, oferecendo uma assistência negada pelo governo brasileiro.

A história é contada até o momento em que a população de Canudos foi massacrada por tropas federais e baianas em 5 de outubro de 1897, sendo esta a quarta e última expedição, que desta vez obteve sucesso destruindo o vilarejo e executando seu líder e alguns combatentes, incluindo mulheres e crianças que sobreviveram ao ataque das tropas federais. Novamente o estado brasileiro surge como um grande alçó de uma população em situação de abandono e em seguida massacrada pelo poder público através da força policial.

O livro traz ainda um pequeno trecho do texto *Os sertões* de Euclides da Cunha e destaca que este autor “cobriu um período da campanha como correspondente de um jornal” (Fernandes, 2018, p.21). A partir desse pequeno recorte também surgiu a possibilidade de analisar como as tropas federais foram cruéis com um grupo de miseráveis que buscavam através da união aos seus iguais, uma forma de sobrevivência minimamente digna.

Dando continuidade às narrativas disponíveis no referido livro didático, encontramos a Guerra do Contestado (1912-1916) que ocorreu mais de duas décadas após a proclamação da República. É sem dúvidas um evento de grande importância, mas no livro didático aparece de forma bem resumida. O que não impede que seja aprofundado de acordo com o objetivo de cada aula.

Assim como em Canudos, e conforme afirmam Nascimento; Júnior (2020), “a extrema miséria [...], exclusão econômica e social foram os elementos extremamente favoráveis para o surgimento do chamado movimento messiânico”, sendo seu líder um monge chamado José Maria. “Seus seguidores acreditavam que o fim do mundo estava próximo e que a adesão ao movimento significaria a salvação da alma” (Fernandes, 2018, p. 23). Surge nesse contexto a oportunidade de discutir sobre a utilização da fé e crença em um salvador capaz de resolver os problemas advindos da ausência do poder público.

O assunto sobre os conflitos no campo se encerra com o Cangaço, “nome que foi dado à ação de bandos armados que, entre os anos de 1870 e 1940, percorriam o sertão nordestino promovendo assaltos e atacando fazendas” (Fernandes, 2018, p. 25). Até hoje esse movimento desperta curiosidades e

debates acerca de ações, vistas por alguns como uma revolta justa e justificável, dada a exploração sofrida pelos camponeses, por outros como criminosos, capazes de atos violentos e cruéis.

O texto apresenta Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, como seu mais famoso líder e menciona também sua companheira Maria Bonita. Essas personagens já foram representadas de diversas formas no cinema, literatura, novelas, músicas, tema de escola de samba. Enfim, estão presentes na história e na cultura brasileira. Ao final do capítulo, como já é tradicional nos livros didáticos, vem as atividades de fixação.

O segundo capítulo do livro dar continuidade ao conteúdo sobre a Primeira República, trazendo uma análise do início da industrialização no país, apontada como consequência do acúmulo de riqueza dos grandes proprietários de terra, que queriam modificar seus investimentos e viram na indústria um negócio promissor, haja visto o crescimento populacional urbano, que se intensificou com a chegada de uma grande leva de imigrantes.

O aumento populacional além de impulsionar as indústrias, provocou uma série de transformações em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro que receberam no início do século XX um grande contingente humano advindo tanto do processo migratório como imigratório.

Nesse contexto Fernandes (2018, p. 29) destaca as mudanças do processo de modernização como aquelas ocorridas na então capital federal como um momento de “renovação urbana quando se refere a abertura de avenidas e o prolongamento de ruas, o calçamento foi reformado, jardins e praças foram construídos”. Mas, destaca o lado negativo desse processo quando menciona que “a população pobre foi expulsa das áreas centrais e nobres das cidades e empurrada para as áreas periféricas, onde os serviços públicos praticamente não existiam”. Este ponto trouxe reflexões dos/as estudantes ao comparar o momento histórico do livro didático com a realidade e vivências pessoais ou de pessoas conhecidas.

Um capítulo riquíssimo para trabalhar a questão da (in)visibilidade e representação do povo negro. São diversas as situações em que se pode abordar essa temática e o próprio livro traz algumas sugestões. Apesar de tratar com maior ênfase a questão dos imigrantes estrangeiros, que vieram para Brasil no início do século XX, é possível explorar diversas situações que envolvem o afro-brasileiro

no contexto social, político, econômico e artístico, interessante também destacar as agências dos movimentos sociais neste capítulo.

O livro abre espaços para debate com temáticas de cunho social bem relevantes, tais como: a luta pela cidadania, educação, direitos e poderes políticos, truculência da força policial e seu emprego contra os pobres, negros, mestiços e operários, organização dos movimentos sociais e da imprensa negra, inserção dos ex-escravizados no mundo do trabalho e na sociedade pós-abolição e início da República, dentre outros temas que podem ser levantados, dependendo do objetivo de cada aula e podem ser contextualizadas com o presente, pois muitas dessas questões não foram superadas e estão latentes no cotidiano dos/as estudantes e de suas comunidades.

Outras questões abordadas neste capítulo e ainda no contexto da Primeira República como: a organização dos/as trabalhadores/as por melhores condições de trabalho, salário, redução da jornada de trabalho, direitos trabalhistas. Um período de grande efervescência em uma jovem República que ainda não tinha trinta anos à época.

Ideias socialistas que chegaram ao Brasil através dos imigrantes, que organizaram sindicatos e tinham como “objetivo maior: destruir o regime capitalista por meio de uma revolução social” (Fernandes, 2018, p. 36). Como consequência dessa organização, dos sindicatos ocorreram greves como em 1907, 1912 e 1917 em São Paulo.

Fernandes (2018, p. 38) traz como destaque ainda neste capítulo a busca da sociedade brasileira por uma nova identidade cultural diante da sua “desilusão em relação à Europa” e ressalta que essa situação abriu as portas para a “valorização das raízes locais”. Neste cenário se desenvolve o Modernismo como um movimento da “nova elite brasileira que ascendeu com a riqueza gerada pelo café e pelas indústrias desejava conquistar também a hegemonia no campo das ideias e da cultura” e para isso passou a investir e promover situações de visibilidade dos artistas modernistas.

Como exemplo desse estímulo aos artistas, a Semana de Arte Moderna em 1922 é destaque como uma ação que propunha “a ruptura das manifestações artísticas brasileiras com o tradicionalismo e com a visão colonialista, por meio da apropriação de diversas influências culturais e da valorização da cultura popular”. Foi um momento de reflexão sobre qual era a verdadeira cultura brasileira.

As atividades de fixação da p. 39 faz uma retomada do que foi apresentado ao longo do capítulo. São diversas proposta de atividades: leitura de imagens, análise de pequenos textos e também, embora hoje apareçam de forma mais contextualizadas, “os famosos questionários” que Bittencourt (1993) destaca nos livros didáticos do início do século:

No final de cada capítulo continuavam as "Perguntas" com "Comos", "quandos" e "porquês" que caracterizaram os demais questionários de outros livros didáticos de História, obrigando os alunos a responder geralmente por escrito, mesmo que se limitassem a copiar as palavras do texto (Bittencourt, 1993, p. 334).

A situação posta por Bittencourt se aplica apenas parcialmente ao livro em questão, pois felizmente sua estrutura oferece oportunidades para novos debates, antes de dar o assunto por encerrado e iniciar um novo capítulo, demonstrando que os livros didáticos atuais não se limitam a textos e questionários, mas que oferecem sugestões através de suportes variados.

O modelo clássico de livro didático em que o texto ocupava o lugar central pouco a pouco vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico, com um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica principal. Tem-se cada vez mais presente o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem-sucedido) de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e tempo presente (Caimi, 2017, p. 41).

O livro didático em questão, traz diversas propostas de leitura ao longo do assunto principal. O tema sobre a Primeira República não se encerra com a atividade de fixação, mas com textos ou trechos que me pareceram bem pertinentes, como a história do samba enquanto manifestação cultural de uma população excluída, recém saída da escravidão que “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” (Fernandes, 2018, p. 40). E neste cenário o samba encontra terreno fértil para se tornar um símbolo nacional nos dias atuais.

Na página seguinte, Fernandes (2018) traz dois fragmentos de textos. O primeiro reforça a dificuldade da população negra pós abolição, em razão de uma exclusão racial no trabalho e também geográfica, pois os “negros foram obrigados a residir nas periferias das cidades, onde o custo de vida era menor” (Prefeitura

do Município de São Paulo, 2008. p. 20 *apud* Fernandes, 2018, p. 41). Essa situação persiste por iniciativa dos governantes que garantissem mudanças.

O segundo trecho retoma a temática do samba e sua ascensão “como a música nacional do Brasil”⁹ (Máximo, 2016 *apud* Fernandes, 2018, p. 41) na década de 1930, promovendo parcerias inter-raciais entre compositores de classe média branca e os negros que deram vida a este ritmo, que hoje se torna inimaginável a cultura brasileira, sem a presença do samba.

Foram realizadas as leituras propostas no livro didático a fim de enriquecer o debate e promover a inserção de conteúdos regionais, orientados pela BNCC e, considerando que a história do Acre, enquanto território federal à época, se relaciona com o desenrolar dos conflitos ocorridos no Rio de Janeiro no início do século XX, sendo o destino daqueles que foram presos e considerados pelas autoridades como perigosos.

Durante vários dias, a população enfrentou nas ruas as forças policiais e as tropas do exército e da marinha. Em 16 de novembro de 1904, a lei da vacinação obrigatória foi revogada, e o movimento refluíu até desaparecer completamente. A revolta deixou um saldo de trinta mortos e quase mil presos, dos quais 461 foram deportados para o estado do Acre (Fernandes, 2018, p. 32).

É feita a menção do Acre uma única vez neste dois capítulos. E o que parece uma história encerrada, na verdade é o momento oportuno para tratar o que está posto no CRUA como “Questão do Acre” e enquanto professores/as sabemos quantos materiais ricos temos para abordar este assunto, inclusive utilizando autores/as acreanos. E foi essa estratégia adotada que será vista detalhadamente no último capítulo desta dissertação, na SD, o produto final.

Foi um momento excelente para debater diversas questões, no caso da pauta racial, de perguntar: Onde estava o povo negro na primeira Constituição? Compreender que o Brasil teve uma ótima oportunidade de dar início a reparação às injustiças relacionadas à população negra brasileira e não o fez.

Quando se fala de truculência na forma de abordagem aos mais pobres e, conseqüentemente à população negra, em sala de aula, os/as estudantes acabam trazendo a discussão para os dias atuais e se dando conta que muito do que

⁹ Máximo, João. 100 anos de samba: um passeio pelo gênero ao longo das décadas. O Globo, 27 nov. 2016. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2018 *apud* Fernandes, 2018 p. 41)

vemos hoje nos noticiários já reflete uma prática antiga de utilização da força policial contra os menos favorecidos. Há também aquele que sempre aponta a força policial como necessária, pois acredita não ser possível entrar no meio de um conflito sem agir com truculência, do contrário, a vida do próprio policial estaria em risco. Essa opinião, as vezes é manifestada inclusive por moradores de bairros periféricos, que concordam que a polícia só age assim com quem é bandido.

É um momento de grande riqueza para se discutir as questões sociais, políticas e culturais e conduzir o debate para que se entenda o racismo como base para essas atitudes dos policiais em áreas pobres de qualquer parte do país e da própria fala do aluno/a que muitas vezes não se reconhece como alvo em potencial desse tipo de abordagem.

Mesmo sentindo que a aula planejada parece está caminhando para outras direções não se pode deixar de estabelecer essa roda de conversa com os alunos, mas sempre orientando, intervindo, para que não se torne um debate vazio e polarizado. É desafiador tratar da temática do racismo porque é uma ferida aberta no Brasil e por não ter sido tratada desde a abolição da escravidão, se tornou um assunto sensível, mas urgente e necessário.

Ante as ausências ou representação estereotipada e danosa da população negra, o/a professor/a, principalmente da disciplina de história se prontifica a buscar estratégias que garantam amenizar essas lacunas. É uma tarefa que exige estudo e planejamento, no entanto é gratificante oferecer aos estudantes possibilidades de desconstruir, fazer defeitos na memória e descolonizar, garantindo assim que a última palavra não seja mais do colonizador, mas daquele/a que deseja se posicionar e atuar como protagonista no seu tempo e espaços, porque a história é dinâmica.

Um conteúdo apresentado de forma compactada no livro didático, mas que precisa dialogar com diversos mecanismos como: as aprendizagens orientadas pela BNCC, os currículos de cada estado porque neles estão as partes mais específicas da realidade regional e local. Precisa atender as exigências do PNLD, ter credibilidade do ponto de vista pedagógico e acadêmico.

Diante disso, a elaboração e execução de SD se torna uma tarefa carregada de responsabilidade, pois pressupõe interagir com todos estes mecanismos e ainda detectar as suas lacunas, desenvolvendo estratégias de

aprendizagens significativas, contribuindo para a construção do conhecimento do/a aluno/a de forma integral. Além disso a SD é um instrumento essencial que

contribui de forma significativa tanto com o professor, pelo viés do ensino, quanto com o educando, pelo viés do conhecimento, uma vez que a organização em diferentes momentos apresenta um caráter dinâmico, que oportuniza a sequência das atividades e a socialização das informações que os alunos vão utilizar para construir seus argumentos (Ugalde; Roweder, 2020, p. 11).

A SD é parte fundamental da aula, pois ela exige uma permanente reflexão e avaliação da concepção até o momento de execução, gerando novas possibilidades e tudo se reinicia sob novos olhares, não sem antes ter em mente os seguintes questionamentos: “Para que educar? Para que ensinar?” A partir dessas perguntas, caminha-se para a organização de um fazer pedagógico reflexivo (Zabala, 1998, p. 21 *apud* Ugalde; Roweder, 2020 p. 2). Isso nos dá a dimensão da responsabilidade do/a professor/a no processo de planejamento, que não se esgota com a finalização e entrega da SD indo além de instrumento burocrático escolar, se configurando como elo das relações entre os diversos segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O livro didático obviamente, não daria conta de tratar dessas questões mais específicas de cada estado ou região. Por isso, se faz necessário um planejamento inicial para os ajustes à proposta pedagógica em rede; bimestral para identificar o andamento do conteúdo, além do planejamento semanal com a coordenação pedagógica para ajustes pontuais do trabalho em sala de aula.

Sendo assim, foram necessárias 12 horas/aula para dar conta de explorar esse assunto. No entanto, por se tratar também de uma experimentação com objetivos acadêmicos, este conteúdo foi retomado no decorrer do ano, sempre que necessário, lógico feito a partir de um planejamento responsável.

Nas sequências, utilizei trechos do livro *Cotas Raciais* (2022) da autora Lívia Sant’Anna Vaz, cujo teor vai muito além de seu título e traz uma riqueza de conteúdos históricos que puderam ser explorados em sala de aula paralelamente aos temas sobre a Primeira República.

O que possibilitou fazer essa junção entre conteúdos do livro didático e autora mencionada, foram as temáticas relacionadas a esse período: a Constituição de 1891, as desigualdades sociais, o acesso a educação, a participação de personagens negros/as no processo construção da república e a

exclusão dessas personagens.

Outra obra inserida na temática da Primeira República foi o autor acreano Francisco Bento da Silva, professor da Universidade Federal do Acre, a partir da análise do seu livro intitulado *Do Rio de Janeiro para a Sibéria tropical: prisões e desterrados para o Acre nos anos 1904 e 1910*, obra que retrata o espaço acreano à época e como se constituiu em lugar propício para enviar “homens e mulheres desterrados: sujeitos retratados como criminosos irrecuperáveis e perigosos” (Silva, 2013, p. 27). Esses adjetivos atribuídos a essas pessoas pelas autoridades, revelam muito a respeito do perfil do povo que ajudou a formar a população do estado do Acre.

Para reforçar a compreensão sobre a relação existente entre Primeira República e a formação da população acreana e ainda a tentativa de apagamento da sua cor, trouxe para a discussão, trechos da dissertação de mestrado da Professora Flávia Rodrigues Lima da Rocha de 2011, intitulada *Inaudíveis e invisíveis: Representações do negro na historiografia acreana*. Um importante documento para a história do povo negro acreano, pois nela Rocha (2011, p.13) destaca que: “a iniciativa para realizar esta pesquisa partiu da (...) insatisfação com o silenciamento sobre os negros que fizeram e fazem parte da composição sociohistórica do Acre”. Sendo assim, estar de acordo com o trabalho aqui desenvolvido, que discute a representação do povo negro e o apagamento por diversos meios de seu protagonismo no período histórico demarcado e persiste nos dias atuais, sendo o cotidiano escolar e a vivência de cada estudante o parâmetro de contextualização, além de buscar elementos científicos e acadêmicos para respaldar essa realidade, aproximando a história local dos grandes eventos históricos, conforme proposto na SD em questão, no intuito de fazer com que o/a aluno/a se encontre na história narrada nos livros didáticos.

O livro didático não inviabiliza o uso de outros materiais diversos, do cotidiano do/a aluno/a, como as redes sociais, afinal em concordância com Fonseca (2010, p.10) “as metodologias propostas para o ensino de História na atualidade, exigem uma permanente atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes,” conforme foi proposto nas sequências já mencionadas.

Estar na sala de aula possibilita ao professor/a essa análise mais próxima do material didático com o qual lida diariamente. Na escola IOP os livros didáticos de todas as disciplinas são distribuídos aos estudantes, ainda na primeira quinzena

de aula. As duas primeiras semanas geralmente são dedicadas aos “diagnósticos” enviados pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do Estado do Acre (SEE/AC). Uma parceria que possibilita a manutenção de um vínculo entre a escola e a secretaria ao passo que são geradas informações logísticas a respeito das necessidades de aprendizagem mais urgentes dos alunos/as.

Passado o período de diagnóstico, os livros didáticos se tornam a ferramenta de trabalho que mais aproxima o/a professor/a e aluno/a, pois estabelece uma relação de cumplicidade e responsabilidade. O/a aluno/a deve está atento/a aos dias e horários de cada disciplina para não esquecer de levar seu livro na mochila, ele tem o compromisso de cuidar do livro, enquanto guardião desse material, precisa devolvê-lo no ano seguinte em boas condições de uso.

O trabalho com o livro didático requer do professor todo um planejamento. Então ao iniciar o ano letivo os docentes das diferentes áreas ou disciplinas se reúnem a fim de alinhar os conteúdos ao Plano de Curso em rede, buscando harmonia entre estes dois instrumentos. Ambos são analisados e modificados de acordo com a necessidade de cada escola.

Desde 2020 a escola vem desenvolvendo um Projeto de Leitura e Escrita ds Relações Étnico- Raciais, inseridos na proposta pedagógica. O livro didático é um aliado, seus textos e atividades que tratam dessa temática são aproveitados da melhor forma possível.

Em tese se poderia, dizer que a Escola IOP utiliza estratégias inserindo atividades de valorização à arte, cultura, aos estudos, às conquistas, à história, aos espaços ocupados dentre outras temáticas relacionadas não só ao povo negro conforme a Lei 10.639/2003 endoçado pelo Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) .

Segundo o que prevê a Lei 10.639/2003, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada (Acre, 2019, p. 29).

Não podemos com isso recriar o mito da democracia racial¹⁰ dentro da escola IOP, e afirmar que a questão étnico-racial por está dentro da proposta pedagógica seja desenvolvida a contento. No entanto, não se pode desconsiderar o empenho e a dedicação, há que incentivar, mesmo sabendo que é uma obrigação legal, embora haja resistência, do próprio sistema em ceder espaço na história eurocêntrica e elitizada.

O desenvolvimento do Projeto de Leitura e Escrita das Relações Étnico-Raciais ocorre no decorrer de cada ano letivo. Assim, a cada bimestre há sempre uma apresentação voltada para o projeto, uma culminância de algumas atividades daquele bimestre com ano/série previamente planejado.

É um trabalho que sempre surpreende, revelando potencialidades. Alunos/as e professores/as buscam apresentar para a comunidade escolar, através de murais, cartazes, danças, apresentações musicais, produção de conteúdo para as redes sociais, dentre outras tantas formas de exposição, o que foi produzido durante todo ano.

São muitas as dificuldades para realização desse trabalho, rotatividade de professores/as, lotação com múltiplas disciplinas e duas ou até três escolas, substituições por períodos curtos, dentre outros problemas que afetam o desenvolvimento satisfatório. Mas, nada disso impede que cada profissional busque fazer o melhor.

Para isso busca-se repertoriar através das formções, oficinas promovidas tanto pela SEE quanto pela própria escola, valorizando e aprendendo com a experiência daqueles que já estão a mais tempo na função docente, para ajudar quem está iniciando, conscientizando da responsabilidade de cada um em compartilhar com os/as aluno/a esse olhar respeitoso para com a diversidade.

A disciplina de História na escola IOP é privilegiada, pois os professores/as são do quadro efetivo, o que evita a rotatividade. Atualmente, três deles cursam o Mestrado Profissional em História (ProfHistória) na Universidade Federal do Acre (Ufac). A coordenadora pedagógica é licenciada em História. Então, é uma das disciplinas que está na linha de frente do trabalho com a temática étnico-racial.

¹⁰ A ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de 'democracia' e 'igualdade' [...].A democracia racial, muito associada ao clássico livro de Gilberto Freyre publicado em 1933, Casa-grande & senzala, tornou-se o centro de construção da própria identidade nacional na primeira metade do século XX (Pereira, 2012, p.112)

O ProfHistória trouxe a possibilidade de construção de uma ponte entre dois mundos: o Ensino Básico e as produções acadêmicas. Essa relação proporciona reflexões acerca do ensino de história nos dois lados. É o momento em que se pode avaliar se o conhecimento produzido em âmbito acadêmico está chegando ao ensino básico.

O livro didático é o suporte de trabalho que conecta o/a aluno/a a diferentes linguagens que constituem o saber escolar e saber acadêmico. Nessa perspectiva podemos reinterar a importância desse diálogo entre quem está na sala de aula produzindo e ressignificando conhecimentos produzidos na academia

O contato com livro didático pode ser visto, sentido sob perspectivas diversas conforme Rocha (2017 p. 12) analisa: “cada um de nós possui um ponto de vista diferenciado sobre o livro didático, de acordo com nossa proximidade pessoal, geracional e ocupacional”. Em minha trajetória pessoal me vem como uma lembrança muito positiva: achava maravilhoso folhear, ver as imagens, ler. Era o contato com um mundo diferente.

Na escola significou não ter que copiar textos enormes de história na lousa, ter mais tempo para debater assuntos, contextualizar as imagens. Era bom poder ter livro em casa, em um período em que ele era tudo que se tinha ao nosso alcance para nos informar, ou infelizmente, em alguns casos alienar, mas não deixou de ficar registrado em minha memória como algo positivo.

Além do livro, o que algumas pessoas da classe mais pobre, também tinham a televisão e rádio que eram as fontes de informação mais populares, diferente de hoje que temos um excesso de informação através de diferentes fontes e veículos e que precisamos fazer uma seleção daquilo que é interessante para compartilhar na sala de aula.

Mesmo diante dessa infinidade de informações que vivemos mergulhados diariamente, o livro didático ainda é um importante instrumento de leitura, reflexão, aprendizagem e relacionamento entre professor e aluno. É um material disponível e é capaz de alcançar grupos sociais diversos. Por isso, fazer uma leitura crítica desse material é fundamental para que o livro didático possa efetivamente contribuir.

Essa autonomia que temos hoje na disciplina de História, como poder de formar na área específica pode-se dizer que é relativamente recente, considerando o desmonte feito no ensino de história, principalmente a partir da década de 1960 com a implantação das licenciaturas curtas que, de acordo com

Fonseca (1993,p. 26), “o papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica de mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos, exigindo poucos investimentos para sua manutenção”. Um descaso com a formação profissional de História.

Fonseca afirma ainda que essas licenciaturas curtas contribuíram para o “processo de (des)qualificação do profissional de história”. Processo este que demandou muitas lutas para que hoje tenhamos esta, talvez ainda, pequena autonomia, que devemos aproveitar, promovendo um ensino de história mais crítico e emancipador.

Seguindo essa reflexão necessária sobre a disciplina de história como construção social e autônoma, entendemos a importância de se trazer para debate a questão de algo aparentemente simples e irrelevante, como conteúdo do livro didático, mas que exige uma leitura crítica, buscando “fazer defeitos nas memórias” como propôs Aburquerque Júnior (2019) parafraseando Manoel de Barros¹¹, ao iniciar o *texto Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História?*

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno,

- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

E se riu.

Você não é de bugre?- ele continuou. Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios não anda em estradas

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns maduros.

Ha que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática. (Mundo Pequeno- Manoel de Barros)¹⁴

(Barros, apud, Albuquerque Júnior, 2019 p. 245)

Para que a história cumpra sua missão de “fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem” estimulando, provocando à desconstrução, sendo assim, a cada história oficial contada seja trazido a luz também um contraponto dessa história, para que seja feita uma reflexão crítica acerca do conteúdo que

¹¹ BARROS, Manoel de. O Livro das Ignorâncias. São Paulo: Record, 1997. Trecho apenas transcrito do trabalho de Albuquerque Júnior.

chega até os/as alunos/as através, principalmente do livro didático.

Para isso é interessante, enquanto professores/pesquisadores assumir a responsabilidade na formação de “cidadãos, membros da convivência pública” (Albuquerque Júnior, 2019, p.257), capaz de repertoriar o discurso e lhes dar argumentos para lidar com o divergente. Essa capacidade argumentativa, se faz necessária que seja desenvolvida nos alunos, na sala de aula, espaço privilegiado para ações dessa natureza, sendo a disciplina de história aquela que vai possibilitar o desenvolvimento dessas ações.

O/a professor/a do século XXI está rodeado/a de informações ao alcance de suas mãos. São livros, filmes, artigos científicos, reportagens, documentários, etc. Em meio a esta infinidade de informações está ainda o livro didático, ora visto como mocinho, ora visto como vilão no ensino aprendizagem.

O livro didático sobrevive em meio a todo esse arsenal de material disponível e se configura, ainda hoje, como um potente instrumento de aprendizagem. Considerando o livro didático ainda, como uma ferramenta poderosa em pleno século XXI, se faz necessário então compreender o lugar por ele ocupado na formação cidadã.

Este olhar das autoridades constituídas demonstra o quanto é importante que o profissional de ensino de história fique também atento, afinal ele também possui um papel fundamental como sugere Albuquerque Júnior (2020), pois o historiador (ele não separa professor de historiador/pesquisador) precisa ser mais dinâmico, capaz de interagir socialmente, valorizar ao tempo presente, a vida presente, valorizando e dando significado individual e coletivamente a vida, precisa questionar o poder, a exploração, a dominação.

Denunciar as formas de escravidão, de repressão e desejar, pensar e praticar a liberdade sempre respeitando o outro. A prática dessa História desafiadora, rebelde contra o sistema, Deus, natureza é que nos propicia aprendizado da liberdade, não somente como uma utopia, mas como prática possível.

Historicamente, o conteúdo disponibilizado para essa disciplina estava carregado de intenções que muitas vezes podem parecer apenas descuido com a educação, quando são na verdade formas intencionais e bem elaboradas de silenciamento de alguns grupos sociais em prol da valorização de outros de acordo com o interesse de quem está no poder.

O desenvolvimento por parte do/a aluno/a desse pensamento crítico e questionador será desafiador para direcionar as atividades pedagógicas no ensino de história, com essa perspectiva de intervir no que está posto e desconstruir e reconstruir de forma mais dinâmica e participativa a história, inserindo ou ampliando as lutas e conquistas do povo negro na história do Brasil República.

Contextualizar com a realidade cotidiana, buscando entender e discutir os motivos que contribuem para o apagamento do protagonismo dos afro-brasileiros é um exercício necessário para evidenciar a população negra em momentos da história que certamente esse povo foi fundamental nas tomadas de decisões históricas do Brasil República, na formação do Acre.

Além disso, essa forma de atividade busca também confrontar as ideias e opiniões já cristalizadas presentes no livro didático adotado pela rede de ensino estadual. A partir de debates, fazer intervenções com atividades que promovam visibilização dos afro-brasileiros como protagonistas nos movimentos sociais que contribuíram para a instauração da República.

O processo de implantação da República no Brasil é um assunto, conforme observam Magalhães e Gontijo (2017, p.224), que “é perceptível que os livros didáticos de história atuais possuem uma narrativa consolidada sobre a instauração do regime”. Isto significa que não se pode esperar grandes novidades na forma como o livro analisado neste trabalho vai tratar dessa temática em seu texto principal.

Essa forma já cristalizada de narrar determinados fatos não impede de lançar um olhar crítico sobre o livro didático a cada nova edição porque a cada dia eles buscam oferecer em seu interior cada vez mais suportes aos/às professores/as com intuito de possibilitar a abordagem desse conteúdo a partir de materiais diversos. Ao longo dos tempos eles vem se aprimorando, se tornando um instrumento indispensável, mesmo diante da crescente concorrência virtual. O LD se destaca e sobrevive.

O livro didático independente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um

dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado (Bittencourt, 1993, p .283).

Se por um lado “é possível perceber o processo de construção de um cânone, em que, apesar de diferentes interpretações produzidas pelos autores dos livros, elementos tornam-se comuns nas narrativas” (Magalhães; Gontijo, 2017, p. 242), por outro podemos criar expectativas quanto a forma do livro buscar dialogar com os mecanismos pedagógicos e manuseá-los de forma responsável, fazendo com que atenda às necessidades detectadas em sala de aula a fim de formar o/a cidadão/ã atuante e solidário. O/a professor/a é um agente educacional importante nessa empreitada e sua sequência didática pode ser um instrumento potente que possibilita e potencialização do livro didático, como material estratégico para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO OUTRAS HISTÓRIAS: O PROTAGONISMO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

PROFECIA

(Elisa Lucinda)

Um dia eu vou rir disso tudo
vou ter saudade do
medo que eu tinha de
não ter dinheiro
amanhã

Um dia vou ser irmã da certeza
de comer, dormir e
comprar disco todo
dia e ter galinha no
quintal e viver bem

Um dia, meu bem
me verás vestida de ouro
e pensarás que vou a uma festa
A festa será aquela,
esta de estar em casa
sem tensão
sem terceira imundície

Um dia meu irmão te
darei: Não te disse?:E
serei a negra mais
feliz do Brasil
Não serei imbecil

Serei sábia e sutil na riqueza
Eu que era
ovelha negra da
quadilha vou
sustentar a
família
com tanta beleza

Um dia vou pôr a mesa
que o mundo
guardou para
mim Patroa e
empregada do
meu próprio
festim!

(Elisa Lucinda, 1995)

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e análises das intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula. Além de compreender alguns conceitos e práticas decoloniais como: pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, apresentadas como estratégias pedagógicas de resistência e emancipação através da descolonização do currículo e ainda evidenciar a execução da sequência didática, compartilhar e potencializar a participação efetiva afro-brasileira do Acre e finalidade com a qual este, então território brasileiro, foi utilizado pelas autoridades no início da Primeira República, principalmente no período que compreende, suas importantes revoltas ocorridas no Rio de Janeiro em 1904- Revolta da Vacina e 1910 - Revolta da Chibata, oportunizando ao/a aluno/a assumir uma postura crítica, questionadora e investigativa diante, principalmente do livro didático.

Trabalhar as questões raciais a partir de uma metodologia decolonizadora requer primeiro compreender este termo e perceber a grandiosidade e a responsabilidade de se propor a realização dessa proposta metodológica e como ela se relaciona com as lutas do movimento negro no Brasil. Como descolonizar pode ser descortinar, evidenciar o que por tanto tempo ficou escondido ou foi mostrado de maneira equivocada, estereotipada.

É vital a discussão sobre a decolonialidade como estratégia de resistência porque evidencia um trabalho que já vem sendo desenvolvido há muito tempo por professores no âmbito da sala de aula, mas que as vezes passa despercebido e sem receber a devida valorização. Mostrar que esta prática tem um nome, tem referenciais teóricos e que é uma discussão muito latente nos espaços acadêmicos, possibilita a valorização e a elevação da autoestima do/a professor/a, ao se reconhecer na sua prática pedagógica um instrumento de emancipação política e social.

A educação é uma porta importante para entrada e divulgação das teorias e práticas decoloniais e por isso pode-se dizer que o caminho muito utilizado pelos movimentos sociais para pôr em prática uma pedagogia decolonial. Isso requer atitude prática e não apenas reproduzir, sem questionamentos, o que está prescrito nos manuais didáticos ou mesmo o que está facilmente disponível nas diversas mídias atuais.

As discussões a partir de Ballestrin (2013) em seu artigo intitulado *América Latina e o giro decolonial*, no qual trata do nascimento do grupo Modernidade e

Colonialidade (M/C) em 1990 e destaca esse “movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de giro decolonial” (p. 89). Foi uma leitura fundamental para a compreensão do processo genealógico do pensamento pós colonial e decolonial.

Outra importante autora que é referência quando se trata da temática da decolonização é Catherine Walsh (2009 p. 13-14), que propõe a decolonialidade em uma perspectiva crítica da interculturalidade “que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; [...]”. Walsh também em um material na versão digital, disponível no *You Tube* intitulado: *Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial* (Geperuaz, 2020), oferece uma compreensão de alguns conceitos relevantes para a prática da decolonialidade. No vídeo com duração de 3:09:27, é possível compreender, através das falas de Walsh a relação entre interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

Para falar sobre decolonialidade, Balestrin (2013 p. 90) faz uma breve genealogia pós colonialismo, lembrando que de tal termo é utilizado tanto para se referir “à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano” quanto para se referir “a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra”. É um tanto reconfortante, perceber como a ideia da descolonização se espalhou nos espaços acadêmicos em diferentes países e culturas.

A autora destaca o que diz Costa (2006) a respeito do que pensa sobre o “colonial” termo que “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais” (Ballestrin apud, Costa, 2006, p. 83-84). Mas, Ballestrin entende que:

[..]nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo – veja-se a história do patriarcado e da escravidão –, ainda que possam ser reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele. Em suma, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro (Ballestrin, 2013, p. 90).

Ballestrin nesse sentido, não discorda de Costa, apenas destaca que exploração e opressão não são características somente do colonialismo, que são inclusive, anteriores ao processo de colonização, no entanto, não se pode negar que o colonizador soube como ninguém, fazer uso dessas ferramentas durante e após a colonização, pois a colonialidade foi uma marca deixada pelo colonizador que persiste, sendo a razão principal das lutas pela decolonialidade em suas múltiplas faces.

Outras duas noções importantes do pós-colonialismo destacado pela autora são:

A primeira é o fato de pensadores pós-coloniais poderem ser encontrados antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo como corrente ou escola de pensamento. A segunda é o fato de que o pós-colonialismo surgiu a partir da identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador (Ballestrin, 2013, p.91).

Para exemplificar essa afirmação Ballestrin (2013, p. 91-92) aponta “Franz Fanon-(1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia”, um autor que “se soma a um conjunto de autores precursores do argumento pós-colonial, cujas primeiras elaborações podem ser observadas pelo menos desde o século XIX na América Latina”. Nesse enfoque a autora consegue apresentar aos leitores nomes relevantes responsáveis pela consolidação do pensamento decolonial.

Ballestrin (2013, p,92) destaca o percurso até a criação do grupo M/C, os principais intelectuais que inspiraram ou receberam crítica, mas que de alguma forma foram responsáveis em evidenciar “o pós-colonialismo como movimento epistêmico, intelectual e político”. Coloca como exemplo, “o grupo de Estudo Subalterno, formado a partir de 1970 com a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano”. Um grupo com ideias que ultrapassaram as fronteiras indianas e foram amplamente debatidas em países como Estados Unidos, Inglaterra, inspirando assim, a formação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos formado por intelectuais latino-americanos e americanistas, radicados nos Estados Unidos. Este viria a ser a semente do Grupo M/C da atualidade.

Ballestrin (2013, p. 97) diz que após uma série de divergências, o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos “foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade” tendo como um de seus fundares Walter Mignolo

que fazia parte do grupo que fora desfeito. No entanto, “a maioria dos componentes dos subalternos latinos não migrou para o coletivo modernidade/ colonialidade”.

A criação do M/C, segundo Ballestrin, (2013, p. 98) se deu a partir de vários seminários, diálogos paralelos e publicações, iniciados em 1998 até 2006, já era um grupo consolidado com diversos eventos e publicações próprias. Como parte desse grupo estão nomes de peso como: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado- Torres, Ramón Grosfóguel, Arturo Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura e Zulma Palermo.

Não há entre os componentes dessa formação inicial a presença de nenhum intelectual brasileiro, apesar de integrantes do grupo como Arturo Escobar reconhecer na genealogia do pensamento do grupo a influência de Darcy Ribeiro (Ballestrin, 2013, p. 99). É possível compreender que apesar da ausência de intelectuais brasileiros em sua composição, as linhas de pensamento, conceitos e vocabulários criados ou herdados e aprofundados pelo M/C foram e são largamente utilizados nos espaços acadêmicos e literatura brasileira, como por exemplo:

- **Colonialidade**

É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342 apud Ballestrin 2013, p. 101).

- **Colonialidade do poder** - conceito desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, [...]. Exprime [...] a constatação de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo (Ballestrin, 2013, p.99).
- **Colonialidade do ser, do saber** - É a compreensão de que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; (Mignolo, 2003,p. 30 apud Ballestrin 2013, p.100)
- **Modernidade/Colonialidade** - É a compreensão de que a modernidade, estando “intrinsecamente associada à experiência colonial” (Maldonado-Torres, 2008, p.84), não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade (Quijano, 2000, p. 343, apud Ballestrin 2013, p. 101/102).

- **Diferença colonial** - Entende a partir de Mignolo (2003 apud Ballestrin 2013, p. 92) que “diferença colonial” trata-se dessa relação antagônica entre colonizador e colonizado.

- **Decolonialidade**

A decolonialidade aparece [...] como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Para Mignolo, [...] a origem do pensamento decolonial é mais remota, anterior a fundação da modernidade/colonialidade. Seria possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua *Nueva crónica y buen gobierno* – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau (Ballestrin, 2013, p.105)

- **Giro Decolonial** - É um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p.105).

- **Decolonização**

sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen[...]. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria (Ballestrin, 2013, p.108)

É interessante essa retomada histórica da genealogia do conceito de pós-colonialismo, até a formação ou absorção de conceitos que passam a ser utilizados pelo grupo M/C, pois facilita a compreensão da dimensão social, política e cultural que envolve o uso desses termos. Passa a fazer sentido quando se observa o uso desses termos nas diferentes perspectivas: gênero, raça, etnia, etc. Além disso, outras palavras e expressões como interculturalidade e pedagogia decolonial são melhor compreendidas quando empregadas dentro dessa proposta de descolonização.

Nesse sentido, há que se destacar o trabalho de Nilma Lino Gomes, uma intelectual que representa com muita potência o pensamento decolonial, demonstrado em seu artigo intitulado *O Movimento Negro e a interculturalidade negra descolonizando os currículos*, no qual a autora destaca como “atitude de coragem, compromisso político e epistemológico” o fato do Movimento Negro ter levado “para o campo [...] da Educação um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e conhecimento no

Brasil” (Gomes, 2018, p. 23). Essa preocupação é compreensível dada a relevância e o potencial libertador desses elementos, objetos de disputa das classes dominantes e dominadas.

Gomes destaca ainda, a importância de lembrar quais foram “as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo” (p. 249). Nesse contexto ela relembra, por exemplo, um trabalho “das professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Lúcia Barbosa (UnB) intitulado O Pensamento Negro na Educação” (1997, p. 238). Para a autora essa atitude de “dar relevo às suas produções [...] diz respeito a um percurso de rupturas epistemológicas e políticas no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento” (Gomes, 2018, p.239). As concepções dessas autoras são potentes, é como se elas conseguissem fazer com que o leitor sinta suas convicções através da leitura, que conforme observa Chartier (1991, p, 181) “não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro”, essa característica da leitura pode ser sentida em Gomes (2018), atingindo a subjetividade de cada leitor/a.

Ao mesmo tempo que ressalta a importância de conhecer, valorizar, divulgar a produção do conhecimento dos/as negros/as brasileiros/as, Gomes (2018, p. 240) reconhece que muito do que foi produzido, sobretudo, logo após o evento da Abolição da Escravatura em 1888, não recebeu o reconhecimento merecido, ou recebeu esse reconhecimento público, tardiamente. “Basta retomar a história de Machado de Assis, Lima Barreto, Guerreiro Ramos, [...] entre outros”. Essa percepção da autora é uma realidade que precisa ser mudada há tempos no Brasil, mas enfrenta resistência de uma sociedade que antes do talento e capacidade enxerga a cor/raça.

Ao falar de interculturalidade, Walsh (2009, p. 21- 22), faz questão de destacar a diferença entre a interculturalidade crítica, e a interculturalidade funcional que segundo autora, enquanto a primeira “é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, a outra é aquela que “não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”. Se não propõe alterações e dialoga com permanências, está na contramão dos movimentos sociais, que como o próprio nome anuncia, prevê mobilidade.

Essa interculturalidade não serve ao projeto decolonial, haja visto que busca manter uma narrativa de ausência de conflito e com isso manter a dominação, está

enlaçado ao multiculturalismo neoliberal que aparentemente inclui aquele que historicamente fora subalternizado, para através dessa pretensa inclusão reestabelecer a ordem “natural” das relações sociais, raciais, políticas, econômicas e epistêmicas.

Para pensar a interculturalidade crítica é importante que se entenda, segundo Walsh que “é bem diferente da interculturalidade proposta pelo estado, ONGs e grupos de poder” (Geperuaz, 2020) e que se compreenda a dinâmica das relações de poder, como operaram, como se modificam essas relações. A interculturalidade crítica nasce a partir da re-existência, não é um mecanismo do Estado, de grupos de poder, ONGs, daí a diferença entre a interculturalidade crítica e interculturalidade funcional que opera de cima para baixo na tentativa de manter as estruturas coloniais e eurocêntricas.

Walsh (2009) não se deslumbra com as aparentes conquistas dos movimentos sociais que são acolhidas pelo sistema. Ela desconfia quando pautas ancestrais passam a estar presentes “nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais” (p.15). Diante dessa situação, Walsh alerta:

Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso, é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização (Walsh, 2009, p.14)

É preciso estar atento para as políticas que são resultados das lutas dos movimentos sociais, elas são importantes sim, mas pode significar “uma luta situada nas fissuras do sistema” (Geperuaz, 2020), uma rachadura na estrutura do Estado, pois uma luta histórica, ao ser reeditada, pode se transformar em uma política de estado com a intenção de “incluir” os subalternizados, mas essa pretensa inclusão pode estar revestida de interesse de controle.

O que se percebe a partir de Walsh é que, as lutas e conquistas são importantes, no entanto, não se pode analisá-las de forma tão inocente, romantizada, sem fazer uma leitura crítica ao sistema. A razão pela qual isso deve acontecer está na capacidade que o sistema tem de se reinventar para manter a estrutura colonial de poder.

Então é necessário ter estratégia para fissurar o sistema e pautar as lutas e

interesses dos diferentes movimentos sociais e a interculturalidade crítica é parte da estratégia que nos ajuda a chegar à decolonialidade, para isso há que se articular com diferentes lutas, diferentes movimentos: indígena, negro, das mulheres, etc, que são elementos da decolonialidade, sabendo que cada um é diferente do outro, tem sua própria luta e estratégia de resistência, mas precisa haver articulação entre eles.

Essa articulação dos diferentes movimentos sociais é importante para, de alguma forma, resistir à tentativa de controle do governo, seja ele neoconservador ou progressista. Para Walsh “governos neoconservadores fascistas hoje, se conectam a partir da questão do controle de mulheres, controle de gênero e de sexualidade” (Geperuaz, 2020) ou seja, é parte da luta do governo, do estado, do sistema a desarticulação dos movimentos sociais, independente da corrente política ideológica de cada governo. Lutar contra essas estruturas é necessário, é uma atitude decolonial, porque abre fissuras no sistema, é pedagógico porque proporciona aprendizagens.

Ao falar de colonialidade, Gomes (2018 p. 242) diz que “é o resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo [...] de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Quando pegamos este conceito de colonialidade e aplicamos à realidade da população negra brasileira, tudo passa a fazer sentido. Entende-se melhor os efeitos nocivos da colonização e como a colonialidade está presente na estrutura social, política, econômica, religiosa e epistêmica no Brasil.

São reflexões pertinentes, porque a ideia da necessidade de uma pedagogia decolonial, também passa a fazer sentido, torna possível enxergar a presença da colonialidade nos currículos e conseqüentemente a urgência em acionar mecanismos de descolonização do currículo, como forma de superar “o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado” (Gomes, 2018, p. 240). A força dessas palavras é tamanha que se pode sentir no momento em que se ler, reflete e contextualiza com a realidade de cada grupo citado pela autora.

Cada grupo consegue compreender a partir de sua condição social, econômica, cultural, política e epistemológica a presença de colonialismo apontados por Gomes. O povo negro brasileiro, indubitavelmente percebe isso com bastante nitidez, pois durante muito tempo se destruiu a autoconfiança de pessoas negras que cresceram sem perspectivas de uma vida melhor. Já se teve avanços significativos, mas ainda

há muito que se fazer, há muito para decolonizar de forma satisfatória, se é que se pode chegar a este nível, depois de tanto sofrimento. O importante é buscar cada vez mais reconhecimento, não apenas isso, como alerta Gomes:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem que ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: a descolonização para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2018, p. 240-241).

Gomes percebe no Movimento Negro brasileiro esse potencial de luta e a capacidade de pautar demandas importantes, de descolonizar os currículos através do exercício de uma pedagogia decolonial negra, que compreenda as reais necessidades desse povo, porque quem pode detectar e combater a colonialidade dos currículos são aqueles que sentem cotidianamente o peso dessa colonialidade.

O Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da interculturalidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, a primazia da interpretação e produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico (Gomes, 2018, p. 239).

É notório que hoje as pautas do movimento negro têm alcançado importantes conquistas, impulsionando cada vez mais a busca por formas de reparação, ainda que insuficientes, para tentar amenizar o sofrimento, a exclusão, o apagamento e as mais diversas restrições, inclusive legais, que a população negra enfrentou durante a colonização e continua sofrendo como consequência da colonialidade. A partir deste cenário de restrições as ações afirmativas tornam-se medidas necessárias, embora ainda insuficientes, para amenizar os efeitos do descaso secular com a população negra brasileira.

No entanto, apesar de necessárias, essas ações afirmativas também têm revelado, não só as mazelas as quais o povo negro esteve submetido por séculos em território brasileiro, como também a mediocridade de uma sociedade que insiste numa pretensa meritocracia, que serve para mascarar o que há de mais horrendo na sociedade brasileira e por isso, Gomes, destaca essas políticas como positivas, mas

alerta para o que elas trazem à tona:

desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento (Gomes, 2018, p. 241).

Observa-se que quando o sistema permite que os subalternizados acessem espaços antes reservados a uma elite de padrão eurocêntrico, no entanto não deixa de perceber que são conquistas importantes, que precisam ser valorizadas, porque oportunizam aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade, são pedagógicas, porque ensinam que cada passo é importante, no sentido de desmontar a estrutura colonial e fazer chegar uma nova estrutura pensada a partir do colonizado, agora descolonizador.

Para endossar esse pensamento de que cada passo importa, Gomes (2018) destaca os diversos embates travados dentro do Congresso Nacional para aprovação de leis que impactaram positivamente na comunidade negra brasileira, mas não deixa de destacar que enquanto um grupo luta pela descolonização do currículo, há outro que vai na contramão dessa proposta, como por exemplo, a bancada conservadora do Congresso que defende pautas que visam a manutenção, a perpetuação desta forma de controle.

Assim Gomes (2018, p. 244-245), alerta: “a descolonização dos currículos não é tarefa fácil, uma vez que se encontra forte oposição”. A exemplo dessas situações a autora destaca a tentativa de “incluir o Programa Escola sem Partido”, como forma de “impedir a liberdade de pensamento e autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes”. Fica cada vez mais evidente a dimensão do que precisa ser enfrentado. Uma elite sedenta pela manutenção de privilégios e por isso oferece resistência às mudanças que ameacem essa estrutura de dominação histórica ou subversão da ordem vista pelos dominadores como natural.

Gomes (2018, p. 245) aponta também como “exemplo recente de colonização dos currículos a Reforma do Ensino Médio Brasileiro, aprovada em 2017”. Uma reforma que afeta diretamente os estudantes mais pobres, pois acredita-se que esta reforma promove a separação dos conhecimentos socializados de acordo com a classe social dos estudantes das escolas públicas, “com o argumento de instituir itinerários formativos diferenciados” (Gomes, 2018, p. 242). É um debate que não se

esgotou, mas se vislumbra possibilidade de mudanças que beneficiem estudantes de escolas públicas, pois esse currículo atende aos interesses da classe dominante.

Compreende-se a partir das reflexões e exemplos acima que a tarefa de descolonizar não pode de forma alguma ficar a cargo de autoridades que representam o atraso, a antidemocracia, o retrocesso, pois, as decisões dessas pessoas vão sempre ser pautadas por interesses que visam manter as estruturas coloniais do poder, do ser e do saber. Por isso, a atuação dos movimentos sociais são fundamentais nos diversos campos, a fim de rachar as estruturas do sistema e promover a emancipação dos subalternizados.

Nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de prática e de conhecimentos. Enfim dialogamos sobre os currículos (Gomes, 2018, p. 242).

Nesse sentido, é indispensável desenvolver e executar um pensamento decolonial, adotando práticas que possam colaborar para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e livre de racismo, da opressão às mulheres, do preconceito nas suas diversas formas. Por mais que pareça utópico, não se pode desacreditar dessas possibilidades, porque há muitos exemplos de superação, contudo há ainda muito o que lutar e conquistar.

Permitir que os alunos pensassem, escrevessem a partir do que eles imaginaram como seria a história ideal para o povo afro-brasileiro, fez com que estes percebessem que muito do que está posto hoje para essa população é resultado de injustiças que acumularam ao longo dos séculos, mas que a partir do conhecimento, há mudanças possíveis. São esses ajustes que o/a professor/a detalha na SD. O momento de planejamento envolve pensar estratégias que garantam atingir os objetivos de uma aprendizagem significativa.

A seguir veremos cada parte da SD elaborada e desenvolvida e que resultou no produto do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História e que apresento como uma possibilidade de contribuição para o/a professor/a de História que deseje experimentar sua aplicabilidade em suas aulas sobre a Primeira República.

Essa primeira parte é onde se observam: o componente curricular, turmas, ano/série, a quantidade de aulas previstas e o período de execução, além do nome

do/a professor/a e do/a coordenador/a pedagógico/a.

Figura 5 - Primeira parte da SD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
PROFESSOR(A): Dacizete Freitas do Nascimento	COMPONENTE CURRICULAR: História	ANO/SÉRIE: 9º	TURMAS: A, B, C e D
COORDENADOR(A): Flaviana Coimbra	AULAS PREVISTAS: 12 horas/ aulas	PERÍODO DE EXECUÇÃO: 08/05 à 02/06/2023	

A execução da SD ocorreu dentro do prazo previsto, embora seja um conteúdo longo, se fez necessário buscar estratégias de otimização do tempo e aprendizagem dos/as discentes. Foram 12 aulas, isto é, 4 semanas de intensas discussões que foram retomadas também em outros momentos no decorrer do ano letivo de 2023.

Figura 6- Segunda parte da SD

OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas do Componente)	
Compreender o conceito, o histórico, e os desafios de ser uma pessoa negra no Brasil, com ênfase nas representações destas no livro didático de história, contextualizando com o surgimento Primeira República (1889-1930) e com a realidade atual brasileira e acreana	
CONTEUDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)	
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	- Projeto de Leitura e Escrita das Relações Etnico-Raciais. (projeto desenvolvido na escola Instituto Odilon Pratagi)
EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954	Primeira República no Brasil O Acre no contexto da Primeira República
EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Acre: Sibéria Tropical- Dr- Francisco Bento Invisíveis e inaudíveis: Representações de negros na

<p>EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais</p> <p>H12 Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades</p> <p>H13 Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa de poder</p> <p>H22 Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.</p> <p>H24 Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer aspectos da História do Acre, desde a Questão do Acre, no final do século XIX até a época atual. <p>H25 Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p>	<p>historiografia acreana- Prof^a. Dr^a Flávia Rodrigues da Rocha.</p> <p>Linha do tempo- Atos normativos e leis provinciais que proíbem ou restringem o acesso de pessoas negras e/ou escravizadas às escolas, no Brasil do século 19 do livro Cotas Raciais – Prof Dr^a Lívia Sant’Ana Vaz Livro didático de história -9º ano – Coleção Araribá Mais</p>
---	--

Nessa parte da SD estão presentes: os conteúdos e as habilidades/capacidades necessárias para que o/a estudante seja capaz de construir seu conhecimento de forma competente previstos nos objetivos. Há um diálogo com os diversos instrumentos do ensino aprendizagem: BNCC, CRUA, plano de curso, livro didático, os saberes pedagógico do/a professor/a e conhecimento prévio dos/as alunos/as.

Cada parte de uma SD requer do/a docente atenção que vai além do domínio de conteúdo a ser ministrado. É necessário desenvolver estratégias que perpassam relações objetivas e subjetivas que envolvem as personagens e agentes nessa complexa missão de planejar uma aula capaz de produzir efeitos transformadores

para todos envolvidos no processo e por isso:

[...] ao planejar uma sequência didática, [...] deve-se levar em conta os diálogos e relações interativas entre professor/aluno e aluno/aluno, observando as influências dos temas ou conteúdos nessas relações, bem como o papel de todos no desenvolvimento das atividades, na disposição dos conteúdos, no tempo e espaço, nos recursos didáticos e na avaliação, tudo tem que ser muito bem planejado e organizado para a obtenção do êxito na realização das atividades (Ugalde; Roweder, 2020 p. 03).

O processo de construção de uma SD conecta os pontos aparentemente isolados gerando um material potente, proporcionando a aplicação e aquisição de novos conhecimentos tanto para o/a professor/a ao dedicar seu tempo em estudos e pesquisas na construção da SD, quanto para o/a aluno/a que vai receber esse conhecimento planejado e organizado, vai absorver e transformá-lo a partir de suas habilidades e competências e subjetividades.

Figura 7 - Terceira parte da SD

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)
<p>Atividade/Situação de aprendizagem 1 (2 horas)</p> <p>Cumprimentos à turma e chamada (10 minutos)</p> <p>Roda de conversa sobre o que será trabalhado nas 10 aulas seguintes (10min)</p> <p>Apresentação em slides dos autores, livros e capítulos com os quais iremos dialogar (20 min)</p> <p>Introduzir o assunto Primeira República com o texto introdutório (10 min)</p> <p>Pedir que os alunos leiam o texto sobre o significado da palavra República (20 minutos)</p> <p>Solicitar que dois alunos expliquem o que compreenderam (10 minutos)</p> <p>Entregar para os alunos e pedir que colemb no caderno os 10 pontos importantes para ser debatido na aula (10 minutos)</p> <p>Fazer uma breve explanação sobre cada um dos pontos (15 minutos)</p> <p>Entregar um QR code e pedir que os alunos acessem e assistam em casa o vídeo no You tube referente ao debate com a participação de Lívia Sant'Anna Vaz para discussão na aula seguinte.</p> <p>Atividade/Situação 2 (1hora)</p> <p>Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)</p>

Retomar brevemente a aula anterior(15 minutos)

Contextualizar o assunto do livro didático com o debate que foi assistido (20 min)

Personagens negros no conteúdo estudado no livro didático (10 min)

Atividade/ Situação 3 (2 horas)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Os 10 principais pontos do segundo capítulo (20 minutos) - colar no caderno
ênfase na história do Acre

Destacar dois eventos da Primeira República: Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata/Marinheiros (1910) e relacionar à formação do povo acreano (30 minutos)

Apresentar slides com imagens e trechos do livro *Acre: Sibéria Tropical* do professor acreano Francisco Bento da Silva (20 minutos)

Entregar o texto adaptado para todos os alunos e pedir que colem no caderno, pois será explorado pelo grupo 5 (10 minutos)

Dividir a sala em 5 grupos, sortear o tema para cada grupo. Entregar papel numerado de 1 a 5 para a formação de grupo de acordo com a numeração recebida (10 minutos)

Distribuir os temas para cada grupo (10 minutos)

Atividade/Situação de aprendizagem 4 (1 hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Deixar cada grupo ciente de sua atividade e debater cada uma delas (30 minutos)

Estabelecer os acordos e o dia para as apresentações (20 minutos)

As 5 questões deverão estar prontas na aula seguinte para serem entregues aos colegas de turma.

Atividade/Situação 5 - (2 horas)

Cumprimentos e chamadas (10 minutos)

Início das apresentações dos grupos

Grupo 1 – O que fatou na Constituição de 1891 (15 a 20 minutos)

Grupo 2 - Conceitos e significados de palavras e expressões estudados capítulo 1 - (15 a 20 minutos)

Grupo 3 Conceitos e significados de palavras e expressões estudados capítulo 2 (15 a 20 minutos)

Discutir e analisar termos destacados nas atividades do livro didático, destacadas pelo grupo 3 (30 minutos)

Finalizar a aula com reflexões sobre o papel dos movimentos negros na Primeira República.

Discutir sobre o uso da força policial...(20 minutos)

Os alunos do grupo 5 entregarão 5 questões elaboradas para resolver em casa para debater no dia da apresentação do grupo

Atividade/Situação 6 (1 hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Grupo 4 – Truculência policial com a população pobre/negra da periferia de Brasileia (15 a 20 minutos)

Grupo 5 (15 a 20 minutos) – Elaboração de 5 questões a partir do texto adaptado sobre o Acre como destino dos revoltosos do Rio de Janeiro - Debate das questões elaboradas pelo grupo.

Atividade/Situação 7 (2 horas)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Discutir os conceitos presentes na atividade do livro didático que foram destacadas pelo grupo 4 (30 minutos)

A professora vai entregar 5 questões elaboradas pelo grupo 5 do outro turno para todos os alunos resolverem em sala de aula, totalizando 10 questões (30 minutos)

Destacar os momentos em que negro foi representado de forma positiva no assunto estudado (20 minutos).

- O Rio de Janeiro após as reformas urbanas, p. 30-31
- Carta dos Marinheiros, p. 33
- A organização dos movimentos pós abolição, p. 34
- Samba e identidade, p. 40

A professora vai apresentar em slides trechos pontuais da dissertação da Professora Dr^a Flávia Rodrigues Lima da Rocha, *Inaudíveis e invisíveis: a representação de negro na historiografia acreana* (30 minutos)

Atividade/Situação 8 (1 hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Retomada de conceitos e atividades de fixação realizadas sobre a Primeira República

(30 minutos)

Lembrar que essa temática será retomada ao longo do ano letivo.

Propor aos alunos que pensem ao longo do ano letivo na produção de cartazes, vídeos, danças e desfile que possam evidenciar a arte, a beleza, a culinária e outras segmentos da cultura negra para apresentações futuras (10 minutos)

Encerrar a o tema da Primeira República com entrega de doces como forma carinhosa de agradecer a envolvimento de todos durante as aulas (10 minutos)

VALORES ATITUDINAIS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/ SITUAÇÕES (O que se espera que o aluno desenvolva a partir das atividades/situações propostas)	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (Mecanismos mais adequados para avaliar a evolução da aprendizagem)	RECURSOS (Meios necessários para o desenvolvimento das atividades/situações propostas)
- Compreensão do contexto histórico que gerou a desigualdade racial, social, econômico, político no Brasil; - Debate sobre a importância das ações afirmativas na vida de grupos historicamente subalternizados; - Reflexão sobre a formação da população acriana.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação participativa • individual. • Produção textual • Avaliação em grupo • Atividade escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; • Multimídia (Data show) • Vídeos • Slides • Pinceis • Livro didático • Papel A4 • Impressora • Caderno

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ana Claudia Fernandes (ed). **Araribá mais : história** : manual do professor / organizadora Editora Moderna;1. ed. São Paulo : Moderna, 2018.

ROCHA, Flávia Rodrigues da. **Inaudíveis e Invisíveis: Representação de negros na historiografia acreana**. Rio branco, 2011.

SILVA, Francisco Bento da Acre. **A Sibéria tropical: destierros para as regiões do Acre em 1904 e 1910** 1. ed. Manaus: UEA Edições, 2013.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo : Jandaíra, 2022. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

TVE Debate - *Cotas raciais* - YouTube

Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=ACc3L8W6yhY>, acessdo em 01/052023

Diponível em :<https://www.escavador.com/sobre/4991520/francisco-bento-da-silva> acesso em 17/05/2023

Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Livia Maria Santana e Sant'Anna Vaz) (cnpq.br)

Diponível em: <http://lattes.cnpq.br/0827929133774239>, acesso em 17/05/2023

Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Flávia Rodrigues Lima da Rocha) (cnpq.br)

Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjtd2w6vSFAXWQEGIAHRfIAZQQFnoECBcQAQ&url=http%3A%2F%2Flattes.cnpq.br%2F6741665707188813&usg=AOvVaw0tHgBxaHcHY9BriGPSceBS&opi=89978449>, acesso em 17/05/2023

Conforme consta na SD, as turmas foram divididas em 5 grupos, fizeram exposição oral e entrega do material produzido e apresentado em sala: slides, textos digitalizados e atividades escritas no caderno ou em folhas avulsas. A seguir apresento uma amostra parcial do material utilizado em cada aula.

As três imagens a seguir, são slides utilizados na primeira aula, conforme descrito na SD. Momento em que apresentei os autores e suas respectivas obras que contribuíram juntamente com o livro didático para a elucidação de questões relacionadas à dívida social do estado com a população negra brasileira. Uma dívida que se acumulou, sem reparação satisfatória após séculos de exploração, além disso se discute com estes autores o apagamento da população negra na construção da história acreana.

Figura 8- Slide Livia Sant'Anna Vaz




QUEM É LÍVIA SANT'ANNA VAZ?

Promotora de justiça do Ministério Público do Estado da Bahia, desde 2004. Atua na Promotoria de Justiça de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa, desde 2015. Doutora em Ciências Jurídico-Políticas pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Mestre em Direito Público pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Estudos Afro-latino-americanos e Caribenhos pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Coautora do livro "A Justiça é uma mulher negra", pela Editora Letramento (Coleção Juristas Negras). **Autora do livro "Cotas Raciais"**, pela Editora Jandaíra (Coleção Feminismos Plurais). Coordenadora do Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo e Respeito à Diversidade Étnica e Cultural (GT-4), da Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais do Conselho Nacional do Ministério Público (desde 2018). Parecerista da Revista Brasileira de Ciências Criminais. Nomeada uma das 100 pessoas de descendência africana mais influentes do mundo (Most Influential People of African Descent, Law & Justice Edition). Prêmios: Comenda Maria Quitéria (Câmara Municipal de Salvador, 2017); Conselho Nacional do Ministério Público (pelo Aplicativo Mapa do Racismo, 2019); Inspiradoras - Acesso à Justiça (Universa UOL e Instituto Avon, 2021); Prêmio Innovare (Categoria Ministério Público, 2022).

Informações coletadas do Lattes em 17/05/2023
<https://www.escavador.com/sobre/6895877/livia-maria-santana-e-santanna-vaz>

Figura 9- Slide Francisco Bento da Silva

ACRE, A SIBÉRIA TROPICAL

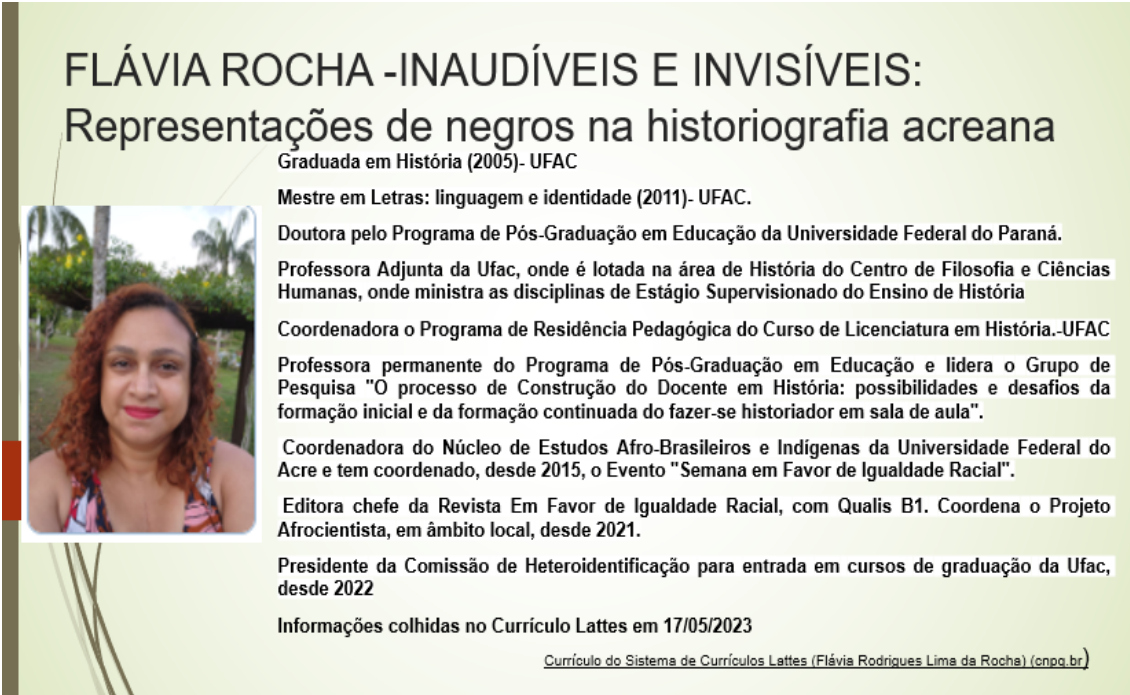
Desterros para as regiões do
Acre em 1904 e 1910



Francisco Bento da Silva

- Professor Associado III do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre - UFAC. Atualmente atua como professor na graduação dos cursos de bacharelado em História e licenciatura em História da mesma universidade, ministrando disciplinas de História do Brasil Império; República E História Ambiental.
- É professor no Mestrado no Mestrado Profissional em Ensino de História - PPGPEH/UFAC. Tem experiência na área de História e Ciências Sociais, com ênfase nas seguintes temáticas relacionadas ao Acre: golpe militar, ditadura, eleições, partidos políticos, autoritarismo, personalismo político, período territorial, desterros, alimentação, relações campo X cidades, imaginários e representações sobre as Amazôniaas acreana.
- Mestre em História. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. (999 – 2002)
- Doutor em História. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. (2007-2010)
- Pós-Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil (2019 – 2020)
- Disponível em :<https://www.escavador.com/sobre/4991520/francisco-bento-da-silva> acesso em 17/05/2023

Figura 10- Slide Flávia Rodrigues da Rocha



**FLÁVIA ROCHA -INAUDÍVEIS E INVISÍVEIS:
Representações de negros na historiografia acreana**

Graduada em História (2005)- UFAC

Mestre em Letras: linguagem e identidade (2011)- UFAC.

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Professora Adjunta da Ufac, onde é lotada na área de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, onde ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino de História

Coordenadora o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História.-UFAC

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e lidera o Grupo de Pesquisa "O processo de Construção do Docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula".

Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre e tem coordenado, desde 2015, o Evento "Semana em Favor de Igualdade Racial".

Editora chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial, com Qualis B1. Coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local, desde 2021.

Presidente da Comissão de Heteroidentificação para entrada em cursos de graduação da Ufac, desde 2022

Informações colhidas no Currículo Lattes em 17/05/2023

[Currículo do Sistema de Currículos Lattes \(Flávia Rodrigues Lima da Rocha\) \(cnpq.br\)](#)

Ainda na primeira aula, os alunos receberam material impresso com os 10 pontos a serem discutidos no primeiro capítulo do livro didático e um *QR code* para acessarem um debate na plataforma digital *You tube* com a participação de Lívia Sant'Ana Vaz, uma das autora escolhidas para trabalhar em sala de aula, por abordar questões pontuais acerca do contexto histórico que colaborou para que os afro-brasileiros ainda hoje, encontrem dificuldade de ascender socialmente.

Figura 11- 10 pontos importantes para discussão do Capítulo 1.

Capítulo 1- 10 pontos importantes para discussão.

- 1- O processo de instauração da república no Brasil
- 2- A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.
- 3- Primeira República e suas características.
- 4- Os mecanismos de dominação dos grupos oligárquicos estaduais durante a Primeira República
- 5- Conflitos no campo e movimentos urbanos nos primeiros anos da república
- 6- O braço armado da república e seu uso contra o povo pobre.
- 7- A primeira Constituição da república e a cidadania da população negra brasileira
- 8- Raízes históricas das desigualdades sociais; uma linha do tempo para entender o prejuízo causado por leis e Atos normativos que impediram a população de ascender socialmente – Livia Sant'Ana Vaz
- 9- A historiografia aciana e a invisibilidade do povo negro- Flávia Rocha
- 10- Acre 1904: uma unidade territorial brasileira- Francisco Bento

Figura 12- QR-code de acesso ao debate- Livia Sant'Anna Vaz



Na aula 02 foi debatido o vídeo, um momento que dividiu opiniões por se tratar de uma questão polêmica que são as cotas raciais para acessar às universidades, mas direcionei a pauta das discussões para a questão da dívida do estado brasileiro com a população negra e o histórico de negligências e prejuízos, resultando nas desigualdades sociais e as formas como se busca saná-las através de políticas afirmativas.

Na aula 03, a exemplo do que foi feito no primeiro capítulo do livro didático, os/as alunos/as receberam e colaram no caderno o material impresso com os 10 pontos importantes para serem discutidos. Foi entregue um texto adaptado (a imagem mostra apenas o trecho inicial do texto) da obra *Acre, a Sibéria tropical: desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910*, no qual buscou-se de forma resumida apresentar aos/às estudantes a forma como o Acre era visto e utilizados pelas autoridades nos

primeiros anos da República. Ainda nesta aula a sala foi dividida em 5 grupos e cada um recebeu seu tema para apresentações nas aulas seguintes.

Figura 13 - 10 pontos importantes para discussão do Capítulo 2.

Capítulo 2- 10 pontos importantes para discussão.

- 1- Imigração, industrialização e urbanização na Primeira República
- 2- O movimento modernista
- 3- Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.
- 4- A questão da inserção dos negros no período republicano do pós- -abolição.
- 5- Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
- 6- Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.
- 7- Anarquismo e protagonismo feminino.
- 8- República e cidadania.
- 9- As reformas urbanas e as revoltas populares no Rio de Janeiro
- 10- O Acre como destino dos "criminosos" no início da Primeira República- Francisco Bento

Figura 14 - Recorte do texto do Prof. Francisco Bento.

Acre, local privilegiado para receber os indesejados da capital federal

Na virada do século XIX, o Rio de Janeiro ainda guardava muitos aspectos que eram bem comuns na época imperial, como as ruelas estreitas e tortuosas, valas com esgotos correndo a céu aberto, vacas sendo ordenhadas nas ruas, porcos e aves vendidas vivas em meio aos transeuntes, muitas construções irregulares com pouca salubridade e um quadro permanente de epidemias (peste bubônica, febre amarela, tuberculose e varíola), as quais se propagavam de forma constante, atingindo indistintamente a todos. Quando o presidente Rodrigues Alves (1902, 1906) assumiu o poder, já no seu discurso de posse, prometeu basicamente duas coisas: sanear e reformar a cidade do Rio de Janeiro.

As reformas urbanas ficaram a cargo do prefeito Francisco Pereira Passos, que assumiu com plenos poderes a municipalidade, após convite do presidente; para cuidar da profilaxia da cidade e de seus habitantes, o jovem médico sanitarista Oswaldo Cruz foi nomeado Diretor Geral de Saúde Pública em 1903; e o engenheiro Lauro Müller ficou encarregado das obras de ampliação e adequação do cais do porto do Rio de Janeiro, bem como da construção das amplas e novas avenidas centrais.

Uma das primeiras ações desse prefeito foi “botar abaixo”, já em janeiro de 1893, o mais célebre e populoso cortiço do centro do Rio de Janeiro, conhecido como Cabeça de Porco. “Botar abaixo” virou a palavra símbolo do seu governo, uma exortação que imprimiu uma marca na sua administração. E os outros prefeitos, que o sucederam, levaram adiante o mesmo propósito.

A aula 04 ficou reservada para os acordos e regras para as apresentações nas aulas seguintes. Deixar cada grupo ciente de sua atividade, tempo, qualidade do material, postura, conhecimento do conteúdo e forma de exposição. São acordos necessários para que não haja problemas futuros. Neste dia ficou acordado também que as 5 questões de responsabilidade do grupo 5 deveriam estar prontas na aula seguinte para serem entregues aos colegas de turma.

Na aula 05, foi discutido o tema de cada grupo e realizado acordos para as apresentações que já tiveram início na aula seguinte. Os temas resultaram das discussões em sala de aula, mesmo assim os estudantes protagonizaram momentos de descoberta, autonomia e construção do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades organizadas e apresentadas que levavam em conta suas leituras e vivências.

Nas aulas 06 e 07 foram realizadas as apresentações. Os/as alunos/as utilizaram slides, material digitado e impresso e ao final das apresentações

entregaram todo material digitalizado. Por se tratar de atividades de duas turmas (9º ano A e D), o volume é imenso. Então optei por mostrar apenas uma pequena parte, mas que dar uma dimensão da riqueza produzida e debatida durante as aulas.

Grupo 1- O que faltou na Constituição de 1891

Os alunos do grupo ficaram responsáveis por pensar e elaborar artigos para a Constituição de 1891 que impactassem positivamente na vida da população negra. Foi uma atividade surpreendente, pois as propostas demonstram a compreensão por parte dos alunos do quanto as ações afirmativas interferem na vida das pessoas mais vulneráveis e como um estado ausente pode prejudicá-las. Havia muitos pontos em comum entre o grupo do turno matutino e vespertino. Para evitar repetições ao final da apresentação, foi realizado um recorte com as principais propostas dos dois grupos que resumidamente ficou assim:

- 1- É responsabilidade do Estado e da família a alfabetização das crianças e adultos, a fim de erradicar o analfabetismo da população negra em 50 anos.
- 2- O governo promoverá Reforma Agrária com distribuição de terras para ex-escravizados e seus filhos maiores de 18 e subsidiará a agricultura familiar, oferecendo financiamento com taxas de juros reduzidas.
- 3- As mulheres ex-escravizadas receberão um auxílio vitalício, para custear as despesas básicas da família e um adicional de 20% do valor total do auxílio para cada filho menor de 18 anos.
- 4- Nota-se o nascimento de uma indústria promissora no Brasil. O governo garantirá incentivos fiscais e financeiros àquelas indústrias que absorverem preferencialmente a mão de obra de pessoas negras ou mestiças ou que tiverem em seu quadro um número superior a 50% de pessoas negras.
- 5- Será criado e mantido por ex-proprietários de escravos um Fundo de combate à fome e miséria que garanta a aposentadoria daqueles que se encontrava em regime de escravidão até o ano 1888.
- 6- O governo brasileiro buscará parceria com Universidades estrangeiras, para formação de profissionais negros nas diversas áreas.
- 7-As escolas brasileiras em parceria com os movimentos sociais promoverão formação de professoras negras, valorizando a herança cultural africana.
- 8- Será destinado aos jovens negros até 21 anos, que queiram se dedicar a prática de esportes, danças, música, arte, dentre outras manifestações culturais, uma bolsa para garantir a continuidade dessas práticas.
- 9- Será punido com rigores da lei qualquer prática de racismo e intolerância às religiões de matrizes africanas.
- 11- Pessoas declaradas e reconhecidas negras ou mestiça serão isentas de pagar impostos de qualquer espécie pelo prazo de 50 anos, podendo ser prorrogado após estudos e análises dessa medida, que terá como objetivo restituir ao povo negro parte da riqueza produzida

e entregue por eles nos últimos três séculos.

12- Instituir dentro do calendário nacional em acordo com decisões dos movimentos sociais negros um dia para celebrar o orgulho e consciência negra.

13- Garantir que filhos de homens brancos, ex-proprietários de escravos, sejam reconhecidos e registrados como filhos legítimos. A comprovação será feita a partir de traços físicos, sinais de nascença e testemunhas. Reconhecida a paternidade, os filhos gozarão de todos os direitos previstos em lei.

17- As despesas médicas de qualquer pessoa que até 1888 se encontrava em regime de escravidão será de responsabilidade daqueles aos quais pertenciam enquanto escravos.

18- A união será multada caso deixe de cumprir qualquer dos itens de sua reponsabilidade. O valor da multa será destinado ao Fundo de combate à fome e à miséria.

19- Cada uma das normas legais em benefício do povo negro será analisada a cada dez anos e ajustadas conforme avanços ou retrocessos apresentados através de estudos realizados para este fim.

20-Ao final de 50 anos todas as leis criadas com intuito de promover reparação à população negra, serão revisitadas para avaliar a necessidade de permanência ou extinção das mesmas.

Esta atividade foi uma daquelas que causa orgulho ao/à professor/a, pois demonstra que os objetivos propostos estão sendo alcançados, mobilizando competências e habilidades importantes para formação de cidadãos/ãs crítico/as e participativos/as.

Outro ponto a se destacar são os conhecimentos prévios mobilizados para o desenvolvimento desta atividade. Mesmo que a abolição da escravidão não seja um conteúdo presente no livro do 9º ano, notou-se o envolvimento dos alunos em pesquisas, leituras para compreender essa temática e assim elaborar possíveis artigos constitucionais compatíveis com a realidade da época, um exercício cognitivo, criativo e de muita imaginação.

Grupo 2 - Conceitos e significados de palavras e expressões estudados no capítulo 1

Grupo 3 - Conceitos e significados de palavras e expressões estudados no capítulo 2

As atividades desses grupos eram bem parecidas, consistiam em apresentarem para os colegas da melhor forma possível os principais termos e expressões que fazem parte do conteúdo sobre a Primeira República ou que de alguma forma contribuíram para sua proclamação. Assim cada grupo destacou e explicou os conceitos e dessa forma contribuíram para a realização das atividades do livro didático.

Figura 15- Slide grupo 3 do 9º A.



Capítulo 1- Uma república em construção

- ▶ Manifesto Republicano
- ▶ Padroado
- ▶ Questão Religiosa
- ▶ Questão Militar
- ▶ República da Espada
- ▶ Política dos Governadores
- ▶ Coronelismo
- ▶ Voto de cabresto
- ▶ Política do café com leite
- ▶ Guerras dos Canudos
- ▶ Guerra do Contestado
- ▶ Cangaço/cangaceiros

Figura 16- Atividade apresentada pelo 9º ano D



Capítulo 2- Industrialização e urbanização na Primeira República

- ▶ Infraestrutura para escoamento do café
- ▶ Investimento na atividade industrial
- ▶ Incentivo à imigração europeia
- ▶ Renovação Urbana nos primeiros anos da república
- ▶ Rio de Janeiro, capital da república: impacto das reformas urbanas
- ▶ Revolta da Vacina – 1904
- ▶ Revolta da Chibata- 1910
- ▶ A imprensa negra: organização e resistência pós abolição.
- ▶ Comitê de Defesa Proletária
- ▶ O modernismo/Semana de Arte Moderna- 1922

Grupo 4 -Truculência policial com a população pobre/negra da periferia de Brasileira

O grupo 4 promoveu momentos de muita reflexão em sala de aula. A orientação dada foi para que realizassem uma pesquisa na comunidade onde

moravam de situações de truculência policial e realizassem uma produção textual para apresentar aos colegas. Essa temática teve origem a partir de discussões sobre como o braço armado do estado brasileiro atuou contra os movimentos populares, visto quando retomou-se brevemente a Conjuração Baiana e voltou-se a discutir nos conteúdos sobre Canudos, Contestado e Cangaço. Todas as turmas de 9º ano participaram dessa atividade e produziram um material de grande valor. Foi difícil decidir qual história seria colocada neste trabalho, considerando tamanha emoção que causava cada uma delas.

Luan tem 17 anos, mas desde muito jovem convive com situações difíceis, tanto no sentido econômico quanto social. Relatou que já passou fome juntamente com seus irmãos. Nem sempre sua mãe tinha dinheiro para comprar comida suficiente para tantas pessoas. Seu pai enquanto vivia em casa, estava sempre metido em problemas com a polícia, por práticas como: roubo de moto, assalto a pequenos comércios, porte ilegal de armas e drogas.

Quando seus pais se separaram ele tinha 7 anos, sua mãe teve diversos outros companheiros, uns bons outros nem tanto. Luan conta que tinha um padrasto que trabalhava em uma fazenda e que passou a ir junto com ele ao serviço e gostava muito. No inverno iam para quebra da castanha em território boliviano. Ele achava divertido, aprendeu muitas coisas, inclusive a amansar garrotes para puxar castanha da mata quando ficavam maiores e mais fortes

Ele conta que este foi o padrasto que mais gostou. Mas, infelizmente sua mãe se separou quando ele tinha 11 anos. Mesmo não sendo seu pai, ficou durante um bom tempo ainda na companhia do padrasto. Mas seu pai biológico foi buscá-lo para morar com ele e tudo ficou difícil novamente. Já estava grandinho e podia ajudar o pai em algumas funções, inclusive nas ilegais.

Conta que certa noite, já com 13 anos, estava vendendo umas “paradas” quando o carro da polícia encostou e já foram lhe revistando, batendo na cara e encontraram duas trouxinhas da sua mercadoria. Jogaram-no na viatura e apertaram seu pescoço com o cinto de segurança e ele não viu mais nada. Acordou com um dos policiais jogando água e batendo em seu rosto para despertá-lo e liberar para voltar pra casa. Não chamaram por nenhum responsável. Parece que a intenção era pegar o que ele tinha e judiar muito dele.

Sua mãe morreu há pouco tempo em decorrência da Covid 19. Ele ainda menor, seus irmãos pequenos e outra mais velha vivem cada um para um canto. Ele está morando com sua avó paterna. Mas não pensa em estudar de maneira alguma. Seu sonho é se tornar uma pessoa confiável para uma determinada facção criminosa e dessa forma ser bem sucedido no mundo do crime.

Não acredita que a escola possa melhorar sua vida. Aliás nunca gostou da escola, fala que nunca aprendeu a ler direito. Parou no 5º ano. Hoje não pode frequentar escola, porque disse que o bairro onde está localizada pertence a uma facção rival e ele não pode cruzar certos limites, sob pena de perder a vida.

Atividade apresentada pelo grupo 4- 9º A

Dona Luíza, mãe de 4 filhos, veio de uma família grande, ela tem 4 irmãs e 4 irmãos. Morou durante muito tempo na zona rural de Assis Brasil. Uma vida pacata, sem sobressaltos. Casou e teve 2 filhos. Separou-se e foi morar na periferia de Brasília. Sempre com muita disposição para trabalhar e cuidar dos seus. Teve seu 3º filho, mas não conviveu com o pai da criança. Conseguiu que todos estudassem, acompanhava com muito zelo a vida escolar de cada um

Quando os filhos já estavam grandinhos, arrumou um novo companheiro, rapaz muito trabalhador e esforçado. Teve mais um filho. Tinha algumas dificuldades, mas no geral nunca deixou faltar nada em casa. Seus filhos tinham bicicletas, vídeo games, um certo luxo para o pouco que ganhavam. Quando foram estudar numa escola mais longe, a própria mãe ia deixar e buscar, pois seu maior medo era que se envolvessem com “coisa errada”, uma realidade que os cercava.

Mesmo com todo esforço e zelo, seu segundo filho, acabou se envolvendo numa facção criminosa e logo estava praticando pequenos delitos e aos poucos evoluindo para assaltos, causando imenso desgosto àquela mãe que sempre esforçou para não faltar nada aos filhos. Dona Luíza passou a conviver com o medo de perder o filho, que podia ser morto por membros de facções ou pela própria polícia.

Sua lembrança mais dolorosa foi uma invasão policial à sua casa, sem mandato e com muito truculência. Lembra que seu filho mais novo chorava muito, enquanto sua casa era revirada. Antes de sair o policial perguntou se ela sabia rezar, pois se ele encontrasse o filho dela ia mata-lo. Luiza disse que neste instante sentiu seu corpo gelar, sua língua enrolar e pronto não viu mais nada. Acordou no hospital, onde ficou internada por uma semana.

Assim segue a vida, trocou sua casa por uma chácara, visando se afastar um pouquinho da cidade. Ainda tem medo, no entanto luta para manter seus filhos por perto apesar de tudo. O mais velho concluiu o ensino médio. Os outros dois pararam de estudar. O pequeno está iniciando a vida escolar. Ela acredita que educação pode melhorar a vida dos filhos, embora ela própria não tenha terminado o ensino fundamental.

Atividade apresentada pelo grupo 4- 9º ano D

O grupo 5 - Elaboração de 5 questões a partir do texto adaptado sobre o Acre como destino dos revoltosos do Rio de Janeiro.

O último grupo ao se apresentar tinha como missão debater as 5 questões elaboradas a partir de um texto que receberam previamente para este fim, para as turmas da manhã e da tarde. Cada turma ficou responsável por uma parte do texto, assim não haveria questões repetidas. A atividade escrita estava prevista como avaliativa. Dessa forma os colegas já estavam com as respostas em mãos. Foi uma atividade leve, mas exigiu dos grupos a tarefa de ler, discutir e elaborar, resultando em 10 questões.

Questão 01

De acordo com o que estudamos e com a sua compreensão sobre o assunto estudado, por que a população mais pobre não ficou satisfeita

com as reformas urbanas propostas para a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX?

Questão 02

A Revolta da Vacina ocorrida no Rio de Janeiro em 1904, na qual os revoltosos protestavam contra a imposição da vacinação obrigatória contra a varíola. Para você, essa foi uma revolta apenas contra essa vacinação obrigatória? Justifique sua resposta

Questão 03

Seis anos após a Revolta da Vacina, ocorreu também no Rio de Janeiro a Revolta da Chibata, qual era a principal reivindicação dos marinheiros revoltados?

Questão 04

Explique a relação entre a Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e formação de parte da população do Estado do Acre.

Questão 05

A qual classe social pertenciam majoritariamente, a maior parte das pessoas que foram enviadas para o Acre, acusadas de envolvimento nas revoltas ocorridas no Rio de Janeiro no início do século XX?

Questão 06

Releia a última frase do texto: **Difícil ainda imaginar os desterrados para o Acre tendo um “brilhante destino”**. Dê a sua opinião sobre essa afirmação.

Questão 07

Você diria que no Acre existem pessoas negras? Qual a sua opinião sobre o fato dessas pessoas não estarem presentes nos espaços de poder e nas profissões de maior prestígio na sociedade acreana?

Questão 08

A partir do que você leu e do que foi debatido em sala, por que o Acre era um lugar ideal para o envio de pessoas indesejadas na então capital federal nos primeiros anos da República?

Questão 09

Na Revolta da Chibata ocorrida em 1910, os marinheiros que deram início ao movimento não recebiam tratamento igualitário dentro da Marinha. Qual o perfil e origem desses marinheiros revoltosos?

Questão 10

Você acredita que a população negra no Acre hoje, está livre do racismo? Justifique sua resposta.

Figura 17- Atividade escrita da aluna do 9º A.

Aluna: Laura Wiliane Bira de Freitas nº 23 - 9º A

- 1- Porque dizem que elas eram raposas por dormirem e derrubaram suas casas sem dar nenhuma assistência.
- 2- Sim, porque as senhoras mais ricas não queriam mostrar seu tempo para os valmadores, e os homens também não queriam que suas filhas e esposas mostrassem partes do tempo. Já os mais pobres temiam que a valima fosse para diminuir-las. Então a narrelta foi contra a valimação.
- 3- Os marinheiros negros se revoltaram contra as autoridades aplicadas somente a eles como se ainda fossem estrangeiros.
- 4- A principal relação entre esses dois acontecimentos com a população do alre é que muitos dos narreltadores presos tiveram como punição mais severa ser enviados para o alre que era um território do Brasil e não um estado, assim fustimava como uma prisão perpétua já que eram muito difícil esses prisioneiros voltarem para o Rio de Janeiro.
- 5- As pessoas que vinham para o alre geralmente eram aquelas que não podiam pagar adregrados ou que não tinham ninguém que pudesse lutar por elas. Eram na sua maioria negros pobres.
- 6- A frase revela o pessimismo em relação a um futuro melhor para aquelas que deixaram o Rio de Janeiro rumo ao alre.

Figura 18 Continuação da atividade escrita da aluna do 9º ano A.

- 7 - Sim, pratica da continuidade em setores nativos para mais pessoas negras se forme e ocupe esses espaços de poder e bons postos de trabalho.
- 8 - Não emigrados para o alto por ser um lugar onde o negro fosse uma ferramenta de fato, pela dificuldade de transporte, de retorno (passo, dano, distância e vigilância das autoridades brancas) além disso, a morte que deveria dizimar muitos deles, aterrorizava por doenças.
- 9 - O perfil desses marinheiros que se revoltaram contra os capitães brancos é que eles vinham da classe mais pobre e marginalizada do Rio de Janeiro.
- 10 - Não, apesar de muita gente tentar disfarçar e ainda se dizer contra o racismo, acaba que na hora de dar emprego por exemplo os patrões dão os cargos mais bem pagos para os brancos e aqueles com salários mais baixos para os negros.

Figura 19 - Atividade escrita do aluno do 9º D.

Aluno: Rallo Gustavo Dias - nº 25 - 9º D

Questão: 01

A maior insatisfação não foi só perder suas casas, mais foi não saber para onde ir. Além disso, muitas de seus pertences foram destruídos, coisas que levaram muito tempo para conquistar.

Questão 02

Não foi só por causa da vacinação obrigatória, foi também porque as pessoas não acreditaram nas boas intenções do governo em julgar vidas, principalmente dos negros, que era um povo que governo não gostava muito.

Questão: 03

Os marinheiros negros queriam receber o mesmo tratamento dado aos brancos, afinal todos estavam na marinha para defender o Brasil.

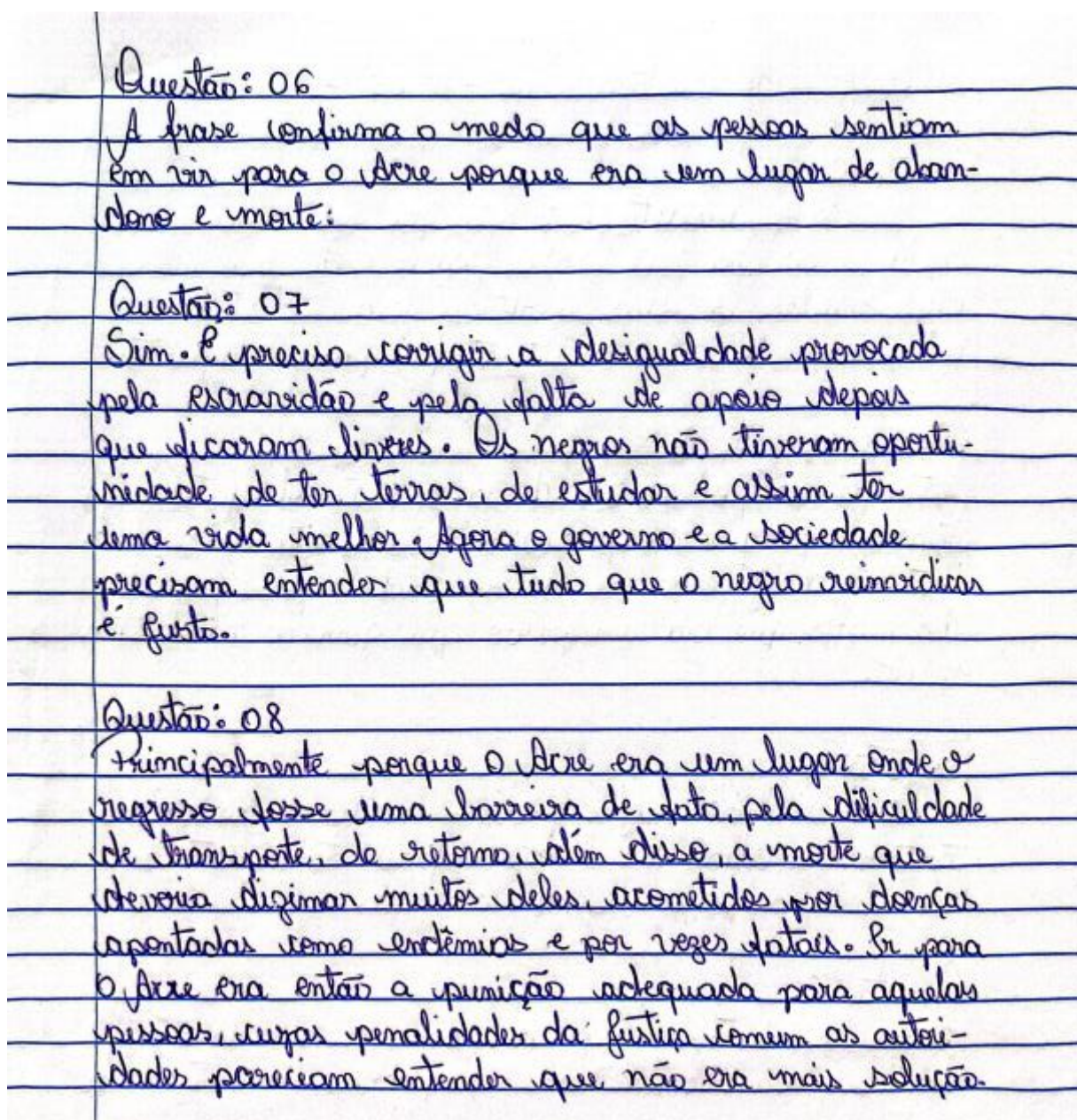
Questão: 04

É que os desterrados para o Acre vieram do Rio de Janeiro e se assemelham na pobreza, na certeza das autoridades de serem eles desordeiros perigosos, facínoras irrecuperáveis e, naturalmente inclinado ao crime e por isso mandados para um lugar que não pudessem voltar com facilidade, ou seja, o Acre.

Questão: 05

A maioria das pessoas que foram colocadas em navios no Rio de Janeiro para vir para o Acre pertenciam a classe mais pobre:

Figura 20- Parte 2 da atividade do aluno do 9º ano D.



Finalizadas as apresentações, a aula 8 foi reservada para aquele momento de reflexão, acordos futuros e avaliação do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos/as alunos/as. A execução desta SD na perspectiva decolonial revelou o quanto é gratificante oportunizar um ensino aprendizagem significativo para o/a aluno/a, permitindo que desenvolva competências e habilidades necessárias para se tornar um/a cidadão/ã atuante, justo/a e solidário/a, mas revelou também que o processo de descolonização é longo e não é retilíneo, para que se possa vislumbrar a linha de chegada, é necessário lançar mão de todas as ferramentas e estratégias disponíveis

e criativas para tornar possível eliminar as estruturas deixadas pelo colonialismo.

A avaliação feita pelos/as estudantes foi bem positiva, cada grupo escolheu um orador para avaliar o trabalho desenvolvido, a aplicação das atividades e discussões propostas na SD. Demonstraram em suas palavras o gosto pelo debate e vontade de aprender mais sobre o tema.

No decorrer do ano letivo de 2023, fui procurada diversas vezes por alunos/as para entrevistas ou apenas para ouvir meu posicionamento sobre determinadas falas, frases, filme, livros etc., passaram a enxergar em mim uma referência quando o assunto eram as relações étnico-raciais, evidenciando o interesse pela temática e confirmando que ela não se esgotou com a finalização da SD e, conforme havia sido falado, seria um tema recorrente não só na escola como também nos diversos espaços de convivência social de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho questionou-se a forma de representação da população negra brasileira nos livros didáticos e a sua invisibilidade no contexto da Primeira República, sobretudo em dois episódios específicos no qual o Acre, enquanto território federal, funcionou como prisão a céu aberto, para onde eram enviados os envolvidos na Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata (1910), ambas ocorridas no Rio de Janeiro, então capital federal no início do século XX.

Foi utilizado o livro didático de história do nono ano da coleção Araribá Mais para verificar o efeito dos mecanismos criados a partir da década de 1980 e que contribuíram para dar visibilidade à população negra nos diversos contextos históricos: o PNL, a Constituição de 1988, a Lei 10.639/2003 e a BNCC, embora a última seja vista com ressalva por ter sido criada em um contexto de golpe à democracia brasileira. Dada sua magnitude esperava-se que assumisse o protagonismo no que se refere ao debate e obrigatoriedade de tratar das relações étnico-raciais de forma mais contundente.

Assim verificou-se a partir de Ana Célia Silva que, por muito tempo, os livros didáticos representaram a pessoa negra de forma estereotipada, vinculando-as à pobreza, miséria dentre outras formas pejorativas, contribuindo para a desvalorização de sua cultura e destruindo a autoestima do povo negro.

Ficou evidente com a leitura de Circe Bittencourt e outros autores como Rocha; Reznik; Magalhães, a importância de dominar as narrativas do livro didático e por isso mesmo ele chega ao século XXI ainda como um instrumento de disputa em diversos campos, inclusive ideológico, político e econômico, considerando seu potencial e alcance na sociedade brasileira, atingindo um público que nenhuma outro instrumento pedagógico é capaz.

Comprovou-se o que a professora Flavia Rodrigues já havia detectado sobre o silenciamento do povo negro acreano, através da historiografia, mesmo havendo provas robustas da presença dessas pessoas desde há muito tempo e ainda, ao que tudo indica um número significativo de negros e mestiços chegaram ao Acre como desterrados do Rio de Janeiro no início do século XX, conforme se percebeu a partir da leitura da obra do professor Francisco Bento da Silva. Esta conclusão de que eram majoritariamente pessoas negras advém das análises das legislações da época e do público preferencial para receber punições mais severas.

Verificou se também através de Livia Sant'Anna Vaz que o tratamento dado ao povo negro ao longo dos séculos pelo estado brasileiro acumulou uma dívida não só do ponto de vista social ou econômico, mas também histórico-legislativa, e, portanto, institucional, afinal a legislação durante muito tempo operou no sentido de evitar que pessoas negras tivessem acesso à educação, à terra e outros direitos básicos necessários à sua autonomia, tendo reflexos até hoje, ao se constatar que não tivemos por várias gerações herdeiros negros ou pessoas negras ocupando espaços de poder e que são necessárias medidas de reparação para amenizar as injustiças sociais provenientes deste descaso secular.

Chegou-se a conclusão de que os efeitos da colonização ainda estão impregnados na sociedade brasileira, através de uma estrutura quase imutável, que não permite mobilidade social. Há uma necessidade urgente de descolonização dessas estruturas, conforme vimos em Gomes, Walsh e Ballestrin, que enxergam na educação um caminho para mudanças efetivas, na perspectiva da interculturalidade crítica, que se alinha às aspirações daqueles grupos que sofrem com um histórico de subalternização. Para isso é preciso dialogar com os movimentos sociais que representam os anseios mais urgentes destes grupos.

Percebeu-se o efeito positivo de uma proposta metodológica decolonial, na qual os/as alunos/as atuam como protagonistas na construção do conhecimento, a partir da execução de uma Sequência Didática com essa perspectiva, promovendo o alinhamento da história nacional à realidade local. Sabendo que anos e anos de desconstrução de ataque, de invisibilização, de representação estereotipada que a historiografia mundial e acadêmica trouxe sobre o/a negro/a não vai ser dissipada com poucas aulas e debates, mas que é um início e não o fim.

Obeve-se como resultado da aplicação da SD, alunos mais atentos a situações de racismo e perceberam a necessidade de discutir as relações étnico-raciais como forma de compreender e combater as injustiças sociais. Isso ficou evidente nas atividades desenvolvidas em salas de aulas, nas quais os alunos não eram meros espectadores e sim produtores de conhecimento e partiam da observação da sua própria vivência ou de pessoas de sua comunidade.

Uma das atividades de grande impacto nessa tomada de consciência, foi se imaginar como uma pessoa capaz de voltar no tempo e propor artigos para a primeira Constituição Republicana de 1891. Esta tarefa exigiu dos alunos a mobilização de

diversas habilidades dentre as quais cognitivas e emocionais, pois além de precisar dominar o conteúdo para compreender o contexto da época, foi necessária sensibilidade humana para entender que muitas das pautas reivindicadas atualmente pela população negra, já poderiam ser superadas, caso medidas reparatórias tivessem sido tomadas há mais de cem anos quando o estado brasileiro teve a oportunidade de se redimir com os afro-brasileiros, mas deixou o problema crescer, contribuindo para uma realidade cruel e excludente.

Outra atividade interessante foi buscar na comunidade situações em que o estado utilizou a força policial para constranger ou agredir pessoas negras e pobres. Essa temática fazia parte do conteúdo que estava sendo trabalhado. Isso resultou em histórias comoventes e repletas de ensinamentos, deixando aquela certeza do quanto nossa sociedade precisa avançar no sentido de descolonizar as instituições, que estas precisam existir para o bem estar de toda população e não para servir a uma minoria privilegiada em detrimento da grande maioria composta maciçamente por pessoas negras e pobres.

As demais atividades propostas também oportunizaram esse exercício das habilidades de leitura, pesquisa, oratória, dentre outras. Além de se alinhar com o que se esperava da metodologia decolonial na perspectiva da interculturalidade crítica o que não significa conquistas permanentes, nem satisfação total com os resultados, mas promoveram discussões, debates, além da (des)construção e compartilhamento de conhecimentos. Foram momentos de aprendizagem bem significativas, sobretudo, por se tratar de um público jovem que precisa exercitar sua cidadania de forma inteligente, humanizada, solidária e empática.

Por fim, compreendeu-se que é uma luta contínua e de todos e deve acontecer de baixo para cima e não o contrário. Quem está em cima não vai fazer nenhum esforço para ajudar aos que estão na base, mas certamente vão reagir, no sentido de desarticular as lutas e manter os privilégios que historicamente não se dividia com pessoas consideradas desde sempre inferiores, e que hoje, ousam pleitear espaços que não estavam a elas reservados. Não se deve menosprezar a capacidade de reestruturação de um sistema cruel, podendo abrir pequenas fissuras, disfarçada de conquistas sociais, mas que pode esconder intensões de domínio e poder.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira In: **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**: Amílcar Araújo Pereira; Ana Maria Monteiro (org). Rio de Janeiro: Palas, 2013, p.27-55

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história. In: **O tecido dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo, Intermeios, 2019, p. 233-244

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História. In: **O tecido dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo, Intermeios, 2019, p. 245-262

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**: Ensino Fundamental. De excelência para todos. CONSED/UNDIME/BNCC, 2019. 9º ano, p.1062-1071
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf. Acesso em 6 de fevereiro de 2023

BALLESTRIN, L.. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, pág. 89–117, maio de 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 20 maio 2023.

BARROS, Manoel de. **O Livro das Ignorâncias**. São Paulo: Record, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma História do saber escolar. São Paulo: Loyola, 1993.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Modificada pela [LEI N.º 10.639](#), de 9 de janeiro DE 2003 Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 19/06/2022

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em 19/06/2022

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
Disponível em. Acesso em 04 /03/ 2023

BRASIL. As 820 mil vidas sob tutela do Estado. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/20-anuario-2022-as-820-mil-vidas-sob-a-tutela-do-estado.pdf>. Acesso em: 18/10/2022

BRASIL SOBERANO E LIVRE. **Haitianos abandonados na região norte**, disponível em: <https://brasilsoberoelivre.blogspot.com/2013/12/haitianos-abandonados-na-regiao-norte.html>, acesso em: 22/09/2022

CAIMI Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: In:**Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas** Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Marcelo De Souza Magalhães (org). Editora FGV Editora, rio de Janeiro, 2017, (p. 33-55)

CHARTIER Roger. O Mundo como Representação. **Estudos avançados** 11(5) 1991 p. 173-191
Disponível em: . <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>, acesso em 30 de maio de 2023

CIDADEDES, a77. **Datas de aniversário de cidades do Acre**. Disponível em: <https://cidades.a77.com.br/aniversarios/datas-de-aniversarios-de-cidades-do-acre-1.phpm> , acesso em 22/09/2022

CONJUR – **Racismo Estrutural**. Negros são 56% da população, mas apenas 18% dos magistrados.- Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-nov-20/dia-consciencia-negra-busca-representatividade-justica/>. Acesso em 10/04/2023.

CORREIO '**Quero muito agradecer a mim, porque eu não desisti**', diz Anitta no Rock in Rio (correio24horas.com.br) Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/correio24horas/entretenimento/quero-muito-agradecer-a-mim-porque-eu-nao-desisti-diz-anitta-no-rock-in-rio-1019> .Acesso em: 16 de dezembro de 2022

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006. 267p.

CUNHA, Adrielle Soares et al.. **Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento**. Anais VIII EPEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>
Acesso em: 10/04/2023 19:27

FERNANDES Ana Claudia Fernandes (ed). **Araribá mais : história : manual do professor** / organizadora Editora Moderna;1. ed. São Paulo : Moderna, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus,1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na educação básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-13
G1 - **Lei institui termo 'acreano' como gentílico oficial no Acre** - notícias em

Acre (globo.com) Disponível em:

[https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/07/lei-institui-termo-acreano-como-gentilico-oficial-no-acre.html#:~:text=Ap%C3%B3s%20consulta%20p%C3%ABlica%20e%20an%C3%A1lise,Oficial%20do%20Estado%20\(DOE\)](https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/07/lei-institui-termo-acreano-como-gentilico-oficial-no-acre.html#:~:text=Ap%C3%B3s%20consulta%20p%C3%ABlica%20e%20an%C3%A1lise,Oficial%20do%20Estado%20(DOE).). Acesso em 05/11/2023.

GEPERUAZ, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia Cine Educampo, 16 de julho de 2020 o **Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K48YXfPuYu0>, acesso em 15 de julho 2023

GOMES, Nilma Lino. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03** Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005 – Coleção para todos, p. 39-62

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a interculturalidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e o pensamento afrodiásporico**. Joaze Benardino, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel- 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidade) p. 247-275

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 15, pp. 134-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt#>. 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. Acesso em 25 de abril de 2023

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Coleção 2 pontos, vol 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 9-66

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, censo 2023. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/brasileia. Acesso em 22/03/2023

LIMA Mônica. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**./ Amílcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). Rio de Janeiro: Ed Pallas, 2013.356 p.,.

LIMA Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas** Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Marcelo De Souza Magalhães (org). Editora FGV Editora, rio de Janeiro, 2017(p. 203-222)

LOPES, E. M. et al. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 15, pp. 134-158. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt#>. 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. Acesso em 25 de abril de 2023

LUCINDA, Elisa. **O semelhante**. Ed. Recor, 1995. Disponível em: <https://leitoranegra.blogspot.com/2018/05/o-semelhante-poesias-de-elisa-para-mim.html>. Acesso em 25 de junho de 2023

MAGALHÃES Marcelo de Souza; GONTIJO Rebeca: A Prodamação da República em três tempos (p. 223-243) in: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

MÁXIMO, João. 100 anos de samba: um passeio pelo gênero ao longo das décadas. O Globo, 27 nov. 2016. Disponível em: . Acesso em: 26 maio 2018 in: FERNANDES Ana Cláudia Fernandes (ed). **Araribá mais : história : manual do professor / organizadora Editora Moderna;1. ed. São Paulo : Moderna, 2018.**

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago.93.

NASCIMENTO, Dulcilene Ribeiro Soares; JÚNIOR, Oswaldo Dantas Lima. A ausência do negro e da temática "escravidão" na literatura sobre a velha Canudos. **COGNITIONIS Scientific Journal**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2020.

O CLARIM d'Alvorada – 09/06/1929.In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 15, pp. 134-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt#>. 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. Acesso em 25 de abril de 2023

PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro- Ed Pallas, 2013.356 , 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo, “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128 - 2012

PORTAL G1, 2022.Hoje, 24% dos 513 deputados federais que atuam na Câmara são negros. Quando olhamos para a população, o número revela a falta de representação: 56,1% dos brasileiros são negros, conforme o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE).

PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DAS INICIATIVAS CULTURAIS. Pauliceia Afro: lugares, histórias e pessoas. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2008. p. 20 in: FERNANDES Ana Claudia Fernandes (ed). **Araribá mais : história : manual do professor** / organizadora Editora Moderna;1. ed. São Paulo: Moderna, 2018

QUIJANO, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386.

ROCHA, Flávia Rodrigues da. **Inaudíveis e Invisíveis**: Representação de negros na historiografia acreana, 2011.

ROCHA, Helenice. Livro didático em análise: a força da tradição e transformações possíveis, in: **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas** Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Marcelo De Souza Magalhães (org). Editora FGV Editora, rio de Janeiro, 2017(p. 11-30)

ROCHA, Flávia Rodrigues da. **Revisitando o Livro Didático de História da Educação Básica através da Lei 10.639/2003**. 2018. X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. (Congresso)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000, p.100-106

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **SECAD**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília, 2005

SILVA, Ana Celia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Programa de pós Graduação em Educação 2001– Doutorado, UFBA. Disponível em: 11Silva. PDF (intercom.org.br). Acesso em: 25 de abril de 2023

SILVA, Ana Celia da. **A representação do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Francisco Bento da. **A Sibéria tropical**: destierros para as regiões do Acre em 1904 e 1910 1. Manaus: UEA Edições, 2013.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília, 2005, p. 105-120

TVE DEBATE- Cotas Raciais. Disponível em: [TVE Debate - Cotas raciais - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=ACc3L8W6yhY). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ACc3L8W6yhY>, acessado em 01/05/2023

UGALDE, Maria Cecília Pereira; Charlys Roweder. **Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino aprendizagem**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUTEC), v. 6, Edição Especial, e099220, 2020, p.1-12

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas Raciais**. São Paulo: Jandaíra 2022 (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
PROFESSOR(A): Dacizete Freitas do Nascimento	COMPONENTE CURRICULAR: História	ANO/SÉRIE: 9º	TURMAS: A, B, C e D
COORDENADOR(A): Flaviana Coimbra	AULAS PREVISTAS: 12 horas/aulas	PERÍODO DE EXECUÇÃO: 08/05 à 02/06/2023	

OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas do Componente)	
Compreender o conceito, o histórico, e os desafios de ser uma pessoa negra no Brasil, com ênfase nas representações destas no livro didático de história, contextualizando com o surgimento Primeira República (1989-1930) e com a realidade atual brasileira e acreana	
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)	
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	Projeto de Leitura e Escrita das Relações Etnico-Raciais. (projeto desenvolvido na escola Instituto Odilon Prataji)
EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954	Primeira República no Brasil O Acre no contexto da Primeira República
EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Acre: Sibéria Tropical- Dr- Francisco Bento
EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Invisíveis e inaudíveis: Representações de negros na historiografia acreana- Profª. Drª Flávia Rodrigues da Rocha.
EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais	Linha do tempo- Atos normativos e leis provinciais que proíbem ou restringem o acesso de pessoas negras e/ou escravizadas às escolas, no Brasil do século 19 do livro Cotas Raciais – Prof
H12 Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades	Drª Lívia Sant'Ana Vaz
H13 Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa de poder	Livro didático de história -9º ano – Coleção Araribá Mais

H22 Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H24 Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades

- Conhecer aspectos da História do Acre, desde a Questão do Acre, no final do século XIX até a época atual.

H25 Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)

Atividade/Situação de aprendizagem 1 (2 horas)

Cumprimentos à turma e chamada (10 minutos)

Roda de conversa sobre o que será trabalhado nas 10 aulas seguintes (10min)

Apresentação em slides dos autores, livros e capítulos com os quais iremos dialogar (20 min)

Introduzir o assunto Primeira República com o texto introdutório (10 min)

Pedir que os alunos leiam o texto sobre o significado da palavra República (20 minutos)

Solicitar que dois alunos expliquem o que compreenderam (10 minutos)

Entregar para os alunos e pedir que colem no caderno os 10 pontos importantes para ser debatido na aula (10 minutos)

Fazer uma breve explanação sobre cada um dos pontos (15 minutos)

Entregar um QR code e pedir que os alunos acessem e assistam em casa o vídeo no youtube referente ao debate com a participação de Lívia Sant'Anna Vaz para discussão na aula seguinte.

Atividade/Situação 2 (1hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Retomar brevemente a aula anterior(15 minutos)

Contextualizar o assunto do livro didático com o debate que foi assistido (20 min)

Personagens negros no conteúdo estudado no livro didático (10 min)

Atividade/ Situação 3 (2 horas)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Os 10 principais pontos do segundo capítulo (20 minutos) - colar no caderno
ênfase na história do Acre

Destacar dois eventos da Primeira República: Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata/Marinheiros (1910) e relacionar à formação do povo acreano (30 minutos)

Apresentar slides com imagens e trechos do livro do livro – *Acre: Sibéria Tropical* do professor acriano Francisco Bento da Silva (20 minutos)

Entregar o texto adaptado para todos os alunos e pedir que colem no caderno pois será explorado pelo grupo 5 (10 minutos)

Dividir a sala em 5 grupos, sortear o tema para cada grupo. Entregar papel numerado de 1 a 5 para a formação de grupo de acordo com a numeração recebida (10 minutos)

Distribuir os temas para cada grupo (10 minutos)

Atividade/Situação de aprendizagem 4 (1 hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Deixar cada grupo ciente de sua atividade e debater cada uma delas (30 minutos)

Estabelecer os acordos e o dia para as apresentações (20 minutos)

As 5 questões deverão estar prontas na aula seguinte para serem entregues aos colegas de turma.

Atividade/Situação 5 - (2 horas)

Cumprimentos e chamadas (10 minutos)

Início das apresentações dos grupos

Grupo 1 – O que fatou na Constituição de 1891 (15 a 20 minutos)

Grupo 2- Conceitos e significados de palavras e expressões estudados capítulo 1- (15 a 20 minutos)

Grupo 3 – Conceitos e significados de palavras e expressões estudados capítulo 2 (15 a 20 minutos)

Discutir e analisar termos destacados nas atividades do livro didático, destacada pelo grupo 3 (30 minutos)

Finalizar a aula com reflexões sobre o papel dos movimentos negros na Primeira República.

Discutir sobre o uso da força policial...(20 minutos)

Os alunos do grupo 5 entregarão 5 questões elaboradas para resolver em casa para debater no dia da apresentação do grupo

Atividade/Situação 6 (1 hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Grupo 4 – Truculência policial com a população pobre/negra da periferia de Brasília (15 a 20 minutos)

Grupo 5 (15 a 20 minutos) – Elaboração de 5 questões a partir do texto adaptado sobre o Acre como destino dos revoltosos do Rio de Janeiro - Debate das questões elaboradas pelo grupo.

Atividade/Situação 7 (2 horas)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Discutir os conceitos presentes na atividade do livro didático que foram destacadas pelo grupo 4 (30 minutos)

A professora vai entregar 5 questões elaboradas pelo grupo 5 do outro turno para todos os alunos resolverem em sala de aula, totalizando 10 questões (30 minutos)

Destacar os momentos em que negro foi representado de forma positiva no assunto estudado (20 minutos).

- O Rio de Janeiro após as reformas urbanas, p. 30-31
- Carta dos Marinheiros, p. 33
- A organização dos movimentos pós abolição, p. 34
- Samba e identidade, p. 40

A professora vai apresentar em slides trechos pontuais da dissertação da Professora Dr^a Flávia Rodrigues Lima da Rocha, *Inaudíveis e invisíveis: a representação de negro na históriaografia acreana* (30 minutos)

Atividade/Situação 8 (1 hora)

Cumprimentos a turma e chamada (10 minutos)

Retomada de conceitos e atividades de fixação realizadas sobre a Primeira República (30 minutos)

Lembrar que essa temática será retomada ao longo do ano letivo.

Propor aos alunos que pensem ao longo do ano letivo na produção de cartazes, vídeos, danças e desfile que possam evidenciar a arte, a beleza, a culinária e outros segmentos da cultura negra para apresentações futuras (10 minutos)

Encerrar a o tema da Primeira República com entrega de doces como forma carinhosa de agradecer a envolvimento de todos durante as aulas (10 minutos)

VALORES ATITUDINAIS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES (O que se espera que o aluno desenvolva a partir das atividades/situações propostas)	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (Mecanismos mais adequados para avaliar a evolução da aprendizagem)	RECURSOS (Meios necessários para o desenvolvimento das atividades/situações propostas)
-Compreensão do contexto histórico que gerou a desigualdade racial, social, econômico, político no Brasil; - Debate sobre a importância das ações	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação participativa individual. • Produção textual • Avaliação em grupo • Atividade escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; • Multimídia (Data show) • Vídeos • Slides • Pinceis • Livro didático • Papel A4 • Impressora • Caderno

afirmativas na vida de grupos historicamente subalternizados; - Reflexão sobre a formação da população acriana		
---	--	--

REFERÊNCIAS

- FERNANDES Ana Claudia Fernandes (ed). **Araribá mais** : *história* : manual do professor / organizadora Editora Moderna;1. ed. São Paulo : Moderna, 2018.
- ROCHA, Flávia Rodrigues da. **Inaudíveis e Invisíveis: Representação de negros na historiografia acreana**. Rio Branco, 2011
- SILVA, Francisco Bento da Acre. **A Sibéria tropical: desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910** 1. ed. Manaus: UEA Edições, 2013.
- VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo : Jandaíra, 2022. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- TVE Debate - *Cotas raciais* - YouTube
Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=ACc3L8W6yhY>, acessdo em 01/05/2023
- Diponivel em :<https://www.escavador.com/sobre/4991520/francisco-bento-da-silva> acesso em 17/05/2023
- Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Livia Maria Santana e Sant'Anna Vaz) (cnpq.br)
Diponível em: <http://lattes.cnpq.br/0827929133774239>, acesso em 17/05/2023
- Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Flávia Rodrigues Lima da Rocha) (cnpq.br)
Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjtd2w6vSFAXWQEGIAHRfIAZQQFnoECBcQAQ&url=http%3A%2F%2Flattes.cnpq.br%2F6741665707188813&usg=AOvVaw0tHgBxaHcHY9BriGPSceBS&opi=89978449>, acesso em 17/05/2023

DEVOLUTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Flaviana da Silva Coimbra

Dacizete Freitas do Nascimento

Assinatura do (a) Coordenador (a)

Assinatura do (a) Professor (a)